Aportes socio y psicopedagógicos para comprender y transformar las relaciones de violencia en co-operación y convivencialidad en diferentes espacios educativos

Myriam Fracchia
Pietro Ameglio
Coordinadores





Aportes Socio y Psicopedagógicos Para Comprender Y Transformar Las Relaciones De Violencia En Co-operación y Convivencialidad En Diferentes Espacios Educativos





Programa de talleres comunitarios

Serie:

Cultura y herramientas de Paces y Noviolencia.

Número 2

Myriam Fracchia y Pietro Ameglio
Coordinadores

Aportes Socio Y Psicopedagógicos Para Comprender Y Transformar Las Relaciones De Violencia En Co-operación y Convivencialidad En Diferentes Espacios Educativos

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



Aportes socio y psicopedagógicos para comprender y transformar las relaciones de violencia en co-operación y convivencialidad en diferentes espacios educativos, fue elaborado en el marco del proyecto PAPIME: 403819 Programa de talleres para una cultura de Paz y Noviolencia

Serie
Cultura y herramientas de paces y Noviolencia. Número 2.
Primera edición: Octubre del 2019
Coordinadores del proyecto: Myriam Fracchia y Pietro Ameglio
Aportes socio y psicopedagógicos para comprender y transformar las relaciones de violencia en co-operación y convivencialidad en diferentes espacios educativos

Autores:

Alma Patricia Glower Ávila
Guadalupe Poujol Galván
Reyna Liliana Castillo Magaña
María Gabriela Durán Valis
Myriam Fracchia Figueiredo
Pietro Ameglio Patella
Roxanna Romero Román
Yoalli Quetzal Alfaro Tejero

Edición:
Edgar Piedragil
Diseño y Formación:
Miriam Miranda Trujillo
Juan Francisco García Reynoso

Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán,
C. P. 04510, Ciudad de México.
ISBN: 978-607-30-3571-2

Introducción

Myriam Fracchia Figueiredo

Esta publicación es fruto del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME, PE403819), cuyo principal objetivo es compartir con diversos espacios sociales y comunidades académicas, los aportes socio y psicopedagógicos de algunos avances exploratorios realizados en diferentes ámbitos educativos, acerca de las relaciones de violencia que caracterizan su convivencialidad, con el fin de transformarlas en relaciones de co-operación, como parte de un modelo basado en una Cultura de Paz y de Noviolencia. Como antecedente de ello, se cuenta con la primera publicación de la Serie: Cultura y Herramientas de Paces y Noviolencia, "Tejiendo Alternativas; hacia una Cultura de Paz y Noviolencia", sobre un Programa de Talleres comunitarios.

Tres de los estudios que presentamos en este Cuaderno 2, se realizaron en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, dos más en una escuela secundaria pública asentada en una zona de alta inseguridad en Cuernavaca, Morelos, y en uno de ellos se incorpora la experiencia de los docentes de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Morelos, y finalmente, en una escuela telesecundaria del Estado de México, también ubicada en un área de gran peligrosidad.

El punto de partida de estos estudios ha sido investigar el estado de la convivencialidad y conocer el papel que en ella jugaban los

hechos de violencia. Al mismo tiempo, estos estudios se realizaron en un proceso colectivo de autoformación y aprendizaje entre los participantes involucrados, que elaboraron propuestas desde donde impulsaron acciones encaminadas hacia la cooperación.

Estos avances exploratorios concibieron a la sociedad como un conjunto de relaciones sociales, que son a la vez relaciones de poder, con efectos en las mentes y cuerpos de los individuos, donde el observable central es la acción que fue analizada junto a la percepción que los involucrados tienen sobre ella, a partir de aportes de Jean Piaget, Norbert Elias, Michel Foucault entre otros, integrados de forma peculiar en la perspectiva del sociólogo Juan Carlos Marín, lo que ha permitido guiar los procesos metodológicos incluyendo el registro de los hechos, como parte medular, que implicó la elaboración de instrumentos de relevamiento de datos; el manejo de paquetes estadísticos para la elaboración de las bases de datos; la construcción de categorías; la descripción y el análisis interrelacionado de los datos. A este conjunto de contribuciones teórico-metodológicas se han integrado, los aportes de los teóricos y constructores de la paz desde la Noviolencia como Gandhi, Mandela, Luther King, J. P. Lederach, J. Galtung, Martín Baró, la de los pueblos originarios, entre otros.

El Avance exploratorio de las violencias en la facultad de Filosofía y Letras-UNAM, a cargo de María Gabriela Durán Valis, Roxanna Romero Román, Yoalli Quetzal Alfaro Tejero, Myriam Fracchia Figueiredo y Pietro Ameglio Patella, se realizó durante el curso semestral de "Mediación y Diálogo" del Mtro. Pietro Ameglio, en la Licenciatura de Desarrollo y Gestión Interculturales, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Dicho estudio reveló en el 10% de la comunidad estudiantil, para el periodo de enero de 2017 a febrero de 2018, seis tipos predominantes de violencia: acoso, abuso de poder, agresión física y verbal, consumo y venta de estupefacientes, violencia entre pares y violencia en espacios identificados, así como quienes los realizaron y hacia quiénes fueron dirigidos. Resulta muy enriquecedora la amplia gama de propuestas que los estudiantes han sugerido para enfrentar estos hechos.

Como resultado de ese Avance, y del intenso proceso colectivo de reflexión que desató, expresión de la cooperación entre los participantes, se consensó y llevó a cabo una serie de acciones dentro de la Facultad de Filosofía y Letras, narrados puntualmente por Alma Patricia Glower Ávila y Reyna Liliana Castillo Magaña, en el segundo artículo "Juntxs Nos Cuidamos Mejor: experiencias de construcción de paz y cooperación entre la comunidad de la FFyL-UNAM para detener, prevenir y transformar las violencias."

En el tercer artículo, Yoalli Alfaro Tejero, como producto de su tesis de licenciatura de Urbanismo, propone, con el fin de estimular la cooperación estudiantil, un "Rediseño de la Zona de Frontones en la Ciudad Universitaria para mejorar las condiciones de la seguridad de la comunidad", retomando el manejo que realizó la institución en dicho espacio para combatir el narcomenudeo.

El conjunto de estos tres artículos muestra que es posible generar espacios de formación que a la vez sean de investigación e intervención sobre las situaciones de convivencialidad que afectan a los involucrados, que requieren ser conocidas para saber cómo actuar y que ese conocimiento potencia la creatividad y variedad de acciones, fruto de la reflexión colectiva que genera la cooperación.

El cuarto y quinto artículos de este Cuaderno nacen de la experiencia del diplomado impartido a docentes en una escuela secundaria en Morelos sobre "Violencias en la escuela y pedagogía de la cooperación". El que aborda el "Juicio Moral sobre las dinámicas sociales de la violencia y propuestas de estudiantes de secundaria pública", de Myriam Fracchia, da a conocer las violencias que los estudiantes sufren en su familia, la colonia y la escuela; sus efectos, sus estrategias de defensa y propuestas de cómo enfrentar en la escuela las peleas, el acoso y el robo, permitió reconocer los factores que obstaculizan o favorecen la cooperación.

Guadalupe Poujol Galván, en su artículo acerca de "Reflexiones sobre la formación de docentes para enfrentar situaciones de violencia en

la escuela, parte de las visiones y actuaciones de los docentes, de secundaria y de los que realizan su posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Morelos, y advierte sobre la necesidad de que éstos investiguen e intervengan para "construir de manera colectiva estrategias educativas alternativas a las situaciones de violencia que se viven cotidianamente en los espacios educativos" con el fin de reconstruir el tejido social.

La experiencia emanada de estos dos últimos artículos muestra la viabilidad del trabajo con los docentes en términos de una formación acorde a enfrentar los hechos de violencia que les permita conocer de manera específica lo que sus estudiantes viven con el fin de generar intervenciones que potencien la cooperación con ellos y entre ellos así como identificar y trabajar sobre los obstáculos socioeducativos que enfrentan para realizarlo.

Finalmente, el sexto artículo, a cargo de Reyna Liliana Castillo Magaña, aborda la intervención sociopedagógica de la comunicación no violenta aplicada en uno de los grupos más conflictivos en una telesecundaria ubicada en el Estado de México, logrando mejorar las relaciones entre pares y con el docente encargado.

Octubre, 2019.

I. Avance Exploratorio Sobre los "Hechos de Violencia en la Facultad de Filosofía y Letras"-UNAM

(enero 2017-febrero 2018)

María Gabriela Durán Valis, Roxanna Romero Román,
Yoalli Quetzal Alfaro Tejero, Myriam Fracchia Figueiredo
y Pietro Ameglio Patella[1]

I- Contexto de la investigación

I. 1- Antecedentes

El 3 de mayo del 2017 fue encontrada muerta Lesvy Berlín Osorio en las inmediaciones del Instituto de Ingeniería sobre el Camino Verde, ahorcada con un cable de la cabina de un teléfono público. Como en muchos casos de feminicidio, se le intentó desprestigiar mencionando que no se trataba de una estudiante ejemplar, pues había dejado sus clases del Colegio de Ciencias y Humanidades-Plantel Sur y vivía junto con su novio, el cual era parte del personal de limpieza de la Escuela Nacional Preparatoria No. 6.[2] Las autoridades mencionaron en primera instancia que se trataba de un suicidio y que la víctima había estado alcoholizándose, además de que se encontraba bajo los efectos de drogas el mismo martes que fue hallada sin vida. Sin embargo, la madre de la

1 Agradecemos la colaboración de Abigail Santiago Gutiérrez y Diego Rosales Calderón.
2 Olivares, Emir A. "La muerte de Lesvy Berlín, segundo homicidio en la zona del frontón cerrado". *La Jornada*, 9 de mayo de 2017, p. 5.

víctima se aseguró de que en el caso de su hija no se presentaran los mismos patrones de impunidad que existen a nivel nacional, en los que generalmente se culpa a la víctima de provocar las agresiones o "ponerse" en esa situación, contando ante la comunidad universitaria y los medios de comunicación cómo era en realidad su hija.

El feminicidio generó movilizaciones, sobre todo estudiantiles, que causaron la presión suficiente para juzgarlo como tal y actualmente se está en espera de la sentencia.

Una semana después del incidente, se encontró también el cuerpo sin vida de un hombre dentro de la Cantera, un espacio de entrenamiento del equipo de futbol los Pumas.[3] En este caso, la universidad se deslindó de los hechos.

La muerte de Lesvy Berlín fue el parteaguas para que se generara presión social hacia las autoridades de la universidad, al mismo tiempo que fue aumentando a nivel nacional, así como en toda la comunidad universitaria, la discusión e inquietud acerca de la falta de seguridad mínima en Ciudad Universitaria y zonas aledañas, además del claro incremento del miedo y terror social. Las soluciones más impulsadas, desde el inicio, estaban relacionadas con formas de la "paz armada", "vigilancia y control" de la población y "encierros". Por ello, se reunieron la Comisión Especial de Seguridad, la Secretaría de Atención a la Comunidad Universitaria, así como la Dirección General de Prevención y Protección Civil, en conjunto con el Dr. Enrique Graue Wiechers, para dialogar y diagnosticar las condiciones en las que se encuentra la universidad y qué acciones realizar al respecto.

Como resultado de esta reunión, se propusieron 10 acciones encaminadas a mejorar la seguridad, las cuales fueron posteriormente publicadas en el boletín de la Dirección de Comunicación Social el 11 de mayo del 2017:[4]

---

3 Olivares, Emir. "Hallan un muerto en las instalaciones de Pumas", *La Jornada*, 9 de mayo del 2017, p. 6.

4 Dirección General de Comunicación Social, UNAM. "La UNAM anuncia plan de diez medidas de seguridad en los campus". *Boletín UNAM DGCS-327,* Ciudad Universitaria, 22:00 horas. 11 de mayo de 2017. Disponible en: <http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2017_327.html>. Consultado el 6 de abril de 2018.

1. Mantener la vigilancia permanente en las inmediaciones y en los accesos a las instalaciones universitarias por parte de elementos de seguridad pública.
2. Extender y reforzar la iluminación en distintas zonas de los campus.
3. Ampliar el número de cámaras de seguridad en los espacios identificados como vulnerables.
4. Instalar nuevas y modernas bases de vigilancia.
5. Ubicar botones de emergencia en todos los puntos que sean determinados por las Comisiones Locales de Seguridad.
6. Reforzar controles de seguridad en accesos y salidas en las sedes de las distintas entidades académicas.
7. Controlar el ingreso a taxis sin pasaje.
8. Mejorar la seguridad en el transporte dentro de los campus.
9. Incrementar la vigilancia y el patrullaje por las noches en las instalaciones universitarias.
10. Continuar el combate permanente a la venta de droga dentro de las instalaciones.

Apenas un mes después, el lunes 12 de junio del 2017, Víctor Orihuela, estudiante de la Facultad de Odontología, perdió la vida al caer de uno de los pisos superiores de la Facultad de Filosofía y Letras. Ante ello, diferentes medios de comunicación circularon versiones distintas de las circunstancias en las que había muerto. Algunos señalaron un forcejeo previo a la caída, a lo que se suma que la PGJ-CDMX abrió una carpeta de investigación por homicidio. La Facultad de Filosofía y Letras nunca se pronunció al respecto de los hechos. No obstante, emitió un comunicado señalando que el acceso a las instalaciones empezaría a regularse con credencial por cuestiones de "seguridad".[5]

---

5 Colectivo Nos hacen Falta. "'Se murió solito': la lógica de obstrucción, injusticia y desresponsabilización de la UNAM ante los asesinatos en Ciudad Universitaria". 28 de febrero de 2018. Disponible en: <https://desinformemonos.org/se-murio-solito-la-logica-obstruccion-injusticia-desresponsabilizacion-la-unam-ante-los-asesinatos-ciudad-universitaria/>. Consultado el 6 de abril de 2018.

El 26 de febrero del 2018, estudiantes y académicos de distintas escuelas y facultades de la UNAM "exigieron a las autoridades y al gobierno federal asumir su responsabilidad con la comunidad universitaria" y en un posicionamiento de 13 puntos externaron su preocupación por la situación de violencia que se vivía en la UNAM, misma que "no sólo se trata de actos dolosos y lamentables como los que ocurrieron la semana pasada, sino también de los feminicidios, homicidios, asaltos a mano armada, robos, acoso y demás situaciones intolerables"; ya que "se habían registrado 4 asesinatos dentro de las instalaciones de Ciudad Universitaria". Consideraron que se había llegado a esta situación a causa del "gran desinterés y complicidad por parte de funcionarios de la Universidad" para resolver realmente el problema de la inseguridad. Rechazaron "cualquier pretensión de 'distintos grupos de poder' al interior de la Universidad Nacional para permitir el ingreso de la Policía y el Ejército en las instalaciones, con el fin de atender la presente situación de violencia". Convocaron a una concentración el 1º de marzo en la explanada de la Rectoría, que sería "un acto pacífico cuya principal consigna era el fin de la violencia en la UNAM para que ésta pueda seguir siendo la Universidad de México y seguir construyendo el conocimiento que permita solucionar los grandes problemas nacionales";[6] en dicha manifestación declararon que "La sociedad ya sufre violencia y los jóvenes cargamos la peor parte. El rector ha dicho que está dispuesto al diálogo, pero los estudiantes pensamos que dicho debate no puede ser por estructuras como la Junta de Gobierno, debe haber voluntad para escucharnos (…) El debate no podrá realizarse si se cultivan los prejuicios en el consumo. Llamamos a estudiantes, trabajadores y académicos a organizarse para recomponer el tejido universitario y dar una salida a la crisis".[7]

6 De la Redacción. "Exigen alumnos y académicos parar violencia en la UNAM". *La Jornada de San Luis*, 26 de febrero de 2018. En: https://lajornadasanluis.com.mx/nacional/exigen-alumnos-y-academicos-parar-violencia-en-la-unam/ Consultado el 6 de abril de 2018.

7 García, D. "Alumnos piden a rector acabar con la violencia en la UNAM", *El Universal*, 1 de marzo de 2018. En: https://"Alumnos piden a rector acabar con la violencia en la UNAM", *El Universal*, 1 de marzo de 2018.

Asimismo, colectivos sobre todo de alumnas de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM, realizaron un paro de actividades el 15 de marzo de ese año debido a la "falta de actuación de las autoridades universitarias ante una serie de denuncias interpuestas por agresiones sexuales, presuntamente cometidas por estudiantes y profesores de la institución". En la asamblea realizada un día antes, "varias alumnas compartieron sus testimonios sobre agresiones como acoso, hostigamiento, tocamientos, intentos de violación y violaciones, y acusaron que, aunque han acudido ante las autoridades de la facultad, éstas han sido omisas, amparándose en el Protocolo de Atención de Casos de Violencia de Género de la UNAM". Señalaron que la doctora Ana María Salmerón, secretaria general de la FFyL, se presentó a la asamblea, en la que escuchó las exigencias de las estudiantes y declaró que 'son inexistentes' y que no han ignorado las denuncias que ya se han presentado. También reconoció que el Protocolo de Atención a Casos de Violencia de Género de la UNAM 'tiene muchas deficiencias, pero que la facultad no puede hacer nada, dado que es un protocolo de la universidad'. De acuerdo con información obtenida a través de la Plataforma Nacional de Transparencia (folio 6440000132017), entre el 29 de agosto del 2016 y el 12 de junio de 2017 se registraron en la UNAM 234 quejas en materia de violencia de género, de las que se han resuelto 158.[8]

Este conjunto de situaciones se enmarca en un país atravesado por hechos de guerra por lo menos en los últimos diez años, pero que en 2017 se intensificaron de manera insólita, convirtiéndose en el año con más homicidios en los últimos veinte años: 25 mil 339 personas.[9]

---

8 De la Redacción. "Alumnas de Filosofía y Letras denuncian acoso y abuso sexual; exigen a la UNAM castigar a los agresores", Animal Político, 15 de marzo de 2018.En: https://www.animalpolitico.com/2018/03/alumnas-filosofia-letras-denuncian-acoso-unam/ Consultado el 6 de abril de 2018.

9 Reuters. "2017, el año con más homicidios en México en décadas". Disponible en: <https://www.forbes.com.mx/2017-con-mas-homicidios-en-mexico/>. Consultado el 6 de abril de 2018.

I. 2- ¿Quiénes somos?

Nosotras y nosotros somos un grupo de estudiantes y profesores, de distintas carreras y semestres, aglutinados en el Curso de "Mediación y Diálogo" de la carrera de Desarrollo y Gestión Interculturales (DyGI-FFyL) y en el proyecto PAPIME-407518,[10] que intentamos comprender la complejidad de la construcción de la violencia y la paz en el orden social mexicano actual. Creemos que las soluciones enfocadas principalmente desde una idea de "Paz negativa"[11] o "Paz armada" no resuelven el problema de fondo, sino que por el contrario aumentan la espiral de la violencia. Nos preocupa mucho el aumento real y de percepción de la amenaza y vulnerabilidad dentro de la comunidad universitaria en sus espacios de estudio y convivencia, puesto que contribuye a generar formas de aterrorizamiento —no ya de miedo—, que no colaboran a una reflexión adecuada, por el contrario, aumentan el encierro, la inmovilización y por consecuencia, la violencia.

Consideramos que como universitarios nuestra primera tarea es "conocer más", como herramienta para romper el terror y no sólo llenarnos de información dispersa y fragmentada. Para evitar caer en una simple lógica de los discursos ideologizados que polarizan a la comunidad, llevamos a cabo una investigación social acerca de las dimensiones, la magnitud, formas y tipos de violencias en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, durante el periodo comprendido del mes de enero 2017 al mes de febrero de 2018. Sabemos bien que la Facultad no refleja toda la realidad universitaria, sin embargo, es un territorio idóneo para comenzar a instalar un "principio de realidad" con algo más de objetividad y rigor científico, desde donde buscar soluciones inmediatas y de fondo.

Esta investigación tiene un antecedente en el semestre 2017-2 (mayo-junio) cuando un grupo de alumnas de la materia de Cultura de Paz y Noviolencia l —también de DyGI—, ante el asesinato de Lesvy Berlín

10 El proyecto se titula: "Programa de Educación para la Paz y la Noviolencia: Alternativas de aprendizaje y transformación de las violencias", y se inició en el 2017.

11 Lederach, Juan Pablo. *Educar para la paz*. Barcelona: Edit. Fontamara, 1985.

Osorio y atravesadas por el miedo, se plantearon una investigación similar, pero en un espacio de tiempo y recursos humanos muy inferior, partiendo también de las experiencias y reflexiones de la comunidad de la Facultad. Consideramos que los avances de esa investigación acerca de las violencias en la facultad pueden ser útiles para considerarlos como antecedentes de la investigación que ahora presentamos.

El total de encuestas aplicadas en un sondeo en la Facultad de Filosofía y Letras fue de 404, del cual 93% (377) fueron contestadas por estudiantes mujeres, mientras que las restantes fueron respondidas por hombres.

Se inició con la pregunta: "¿Qué tanta violencia crees que hay en la Facultad, Anexo y sus alrededores?"

- 6 de cada 10 personas percibían que había "mucha violencia".
- Prácticamente nadie percibía un espacio libre de violencia (menos de una persona de cada 10).
- De cada 10 hombres, la mitad pensaba que había "poca violencia" y la otra mitad pensaba que había "mucha violencia".
- En cambio, 6 de cada 10 mujeres percibían que existía "mucha violencia" en la facultad.

Ante la pregunta: "¿Nombra los tres principales hechos/acciones de violencia de los que has sabido en la FFyL, Anexo y sus alrededores durante este ciclo escolar?" (2017-2), las respuestas fueron:

- 86% de los estudiantes manifestó que la violencia que habían visto o sabido fue algún tipo de "Agresión física": el mayor porcentaje (43%) se refirió al "Acoso" sobre todo alumnas; seguido del "robo" (31%) y del asesinato (6%).
- 11% de los estudiantes señaló formas de "Violencia verbal" (ataques verbales e insultos sobre todo a mujeres).
- 1.5% de los estudiantes manifestó que sentía "inseguridad en los pasillos".

II- La investigación

II. 1- Metodología del sondeo

En este nuevo proyecto, tomando en cuenta nuestras fuerzas, decidimos realizar un sondeo entre los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras a partir de una muestra representativa del 10% de la totalidad de los estudiantes que se encuentran inscritos en el sistema escolarizado, buscando también que hubiera una representación del 10% por cada una de las licenciaturas.

Lo que presentaremos a continuación es un "Avance Exploratorio", en el cual sólo incluimos a la población del sistema escolarizado. En una segunda etapa podría extenderse al SUA y SUAyED.

El instrumento (Anexo 1) del sondeo fue diseñado por los integrantes del equipo de la investigación, tomando en cuenta las siguientes dimensiones:

- Información sociodemográfica y escolar del entrevistado.
- Sugerencias respecto a aspectos a mejorar en la Facultad.
- Percepción del proceso de violencia en la Facultad.
- Descripción de uno o dos hechos de violencia que le hayan afectado directamente durante el periodo enero de 2017 a febrero de 2018; por qué le afectó, sujetos que lo violentaron, espacialidad y temporalidad del hecho de violencia, denuncia y seguimiento.
- Propuestas de acciones para disminuir la violencia en la Facultad.

El sondeo se aplicó durante un mes (21 febrero-21 marzo, 2018) por aproximadamente 15 estudiantes de diferentes carreras de la Facultad, la muestra se recabó de manera aleatoria buscando cubrir el porcentaje asignado a cada licenciatura. La mayoría de las entrevistas se realizaron en espacios de estudio (salones, biblioteca, áreas de lectura…). Las dos semanas siguientes a la aplicación del sondeo, se vaciaron las respuestas en una base de datos diseñada en *Excel* y luego transferida al *Statistics Program*

Social Sciences (SPSS), para poder realizar las frecuencias y cruces. Cuidamos mucho de respetar la textualidad de las respuestas de los estudiantes.

La "unidad de registro" inicial constó aproximadamente de 30 campos extraídos a partir del Instrumento (papeleta del sondeo), actualmente la misma unidad de registro tiene ya 50 campos, debido al proceso de (pre)codificación que se ha ido haciendo según los observables sociales que se buscaron analizar. Así, un conjunto disperso de información se ha ido transformando en un conjunto ordenado de datos que son los que nos permitieron —en un primer momento— hacer una descripción de los hechos de violencia sufridos en la Facultad, y, en un segundo momento, un análisis de éstos. El método usado ha consistido primero en realizar frecuencias simples de cada campo y luego —según la magnitud e importancia de la acción— se ha procedido a agrupar o desagrupar esas variables, construyendo nuevas variables para el análisis, a través de cruces entre éstas.

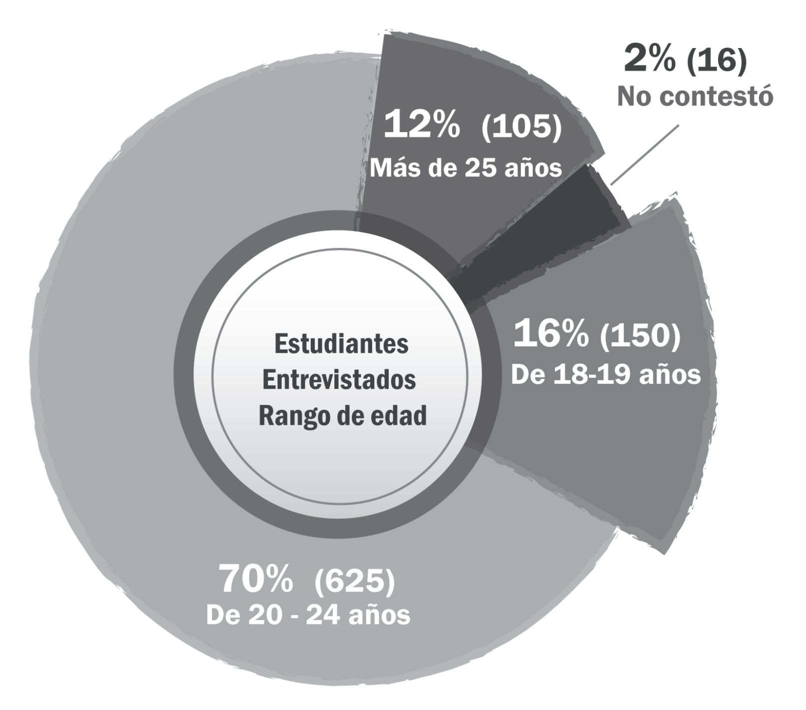
II.2- Descripción sociodemográfica de la muestra

En total se consultaron 896 estudiantes que representan más del 10% de la totalidad de la Facultad (7860 estudiantes en sistema escolarizado): 569 mujeres (64%) y 323 hombres (36%), sólo cuatro estudiantes no respondieron sobre su sexo.

Respecto a la edad, los estudiantes tienen entre 18 y más de 25 años. Los agrupamos en los rangos de edad descritos en la gráfica 1, en donde el mayor grupo se concentra entre los que cuentan de 20 a 24 años (70%, 625 estudiantes).

Nos preguntamos también qué tantos estudiantes trabajaban o no: el 27% (245) de los estudiantes entrevistados "Trabaja", mientras el restante 73% (651) "No Trabaja".

Gráfica 1. Estudiantes entrevistados por rango de edad.



Fuente: Elaboración propia, 2018.

Los estudiantes estuvieron distribuidos de la siguiente forma de acuerdo a su licenciatura, considerando que en casi todas se alcanzó a cubrir más del 10%: casi la mitad (47%) pertenecen a: Historia (139, 16%), Letras Hispánicas (139, 16%) y Pedagogía (131, 15%) (Ver tabla 1).

Tabla 1. Estudiantes según la licenciatura cursada (FFyL, UNAM, febrero-marzo, 2018).

LICENCIATURA CURSADA	ESTUDIANTES
Letras hispánicas	16% (139)
Historia	16% (139)
Pedagogía	15% (131)
Filosofía	11% (98)
Desarrollo y gestión interculturales	7% (63)
Geografía	7% (62)
Estudios latinoamericanos	6% (53)
Letras clásicas	6% (50)
Literatura dramática y teatro	6% (51)
Bibliotecología	5% (42)
Letras inglesas	3.5% (33)
Letras italianas	1% (10)
Letras francesas	1% (10)
Letras alemanas	1% (10)
Letras portuguesas	0.5% (4)
Total	100% (892)

Fuente: Elaboración propia, 2018.

La mayoría de los estudiantes entrevistados pertenecen al 8° semestre (207, 23%), lo que quiere decir que ya llevan un proceso de al menos 4 años en la facultad, y por consiguiente, cuentan con mayor experiencia que los otros estudiantes (ver tabla 2).

Tabla 2. Estudiantes según semestre (FFyL, UNAM, febrero-marzo, 2018).

SEMESTRE	ESTUDIANTES
Segundo	**20% (144)**
Cuarto	**25% (179)**
Sexto	**19% (141)**
Octavo	**28% (207)**
Pasantes/irregulares	**8% (59)**
Total	**100% (731*)**

***18% (165) estudiantes no determinaron el semestre que cursan.**

Fuente: Elaboración propia, 2018.

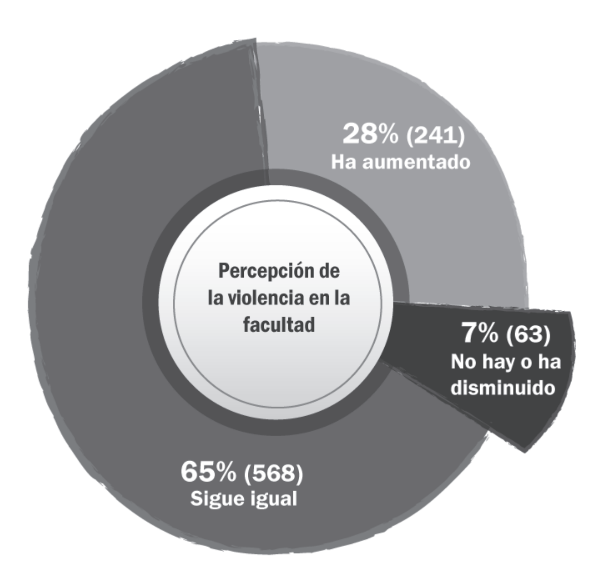
II.3- Experiencias y percepciones de los hechos de violencia

Entramos al tema de los hechos de violencias en la Facultad, comenzando a partir de la "Percepción" acerca de ellos, para luego pasar a las experiencias sufridas y su categorización, así como para las propuestas a fin de disminuirlos.

Preguntamos entonces acerca de la "Percepción" del proceso de violencia en los "dos últimos semestres" y el inicio de este año (enero 2017-febrero 2018): Casi 2/3 del total de los estudiantes (568, 63%) consideran que "la violencia en los espacios de la facultad sigue igual",

mientras un 27% (241) considera que “la violencia ha aumentado”. Por tanto, 9 de cada 10 estudiantes de la facultad cree que los niveles de violencia no disminuyen o aumentan. A su vez, es significativo que sólo un 7% (68) cree que “No hay o ha disminuido” (gráfica 2).

Gráfica 2. Percepción de la violencia en la facultad (FFyL, UNAM, 02/03/2018).



Fuente: Elaboración propia, 2018.

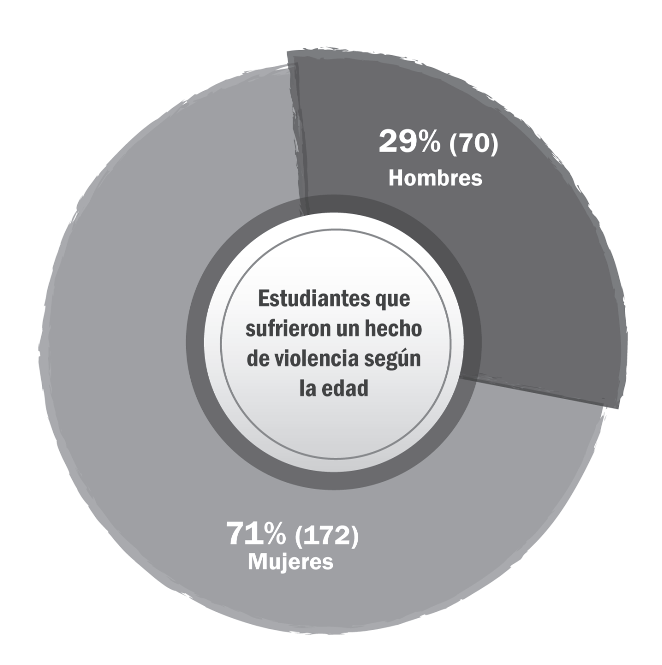
Nos interesaba mucho en esta investigación, con el fin de acercarnos a datos los más objetivos posibles, priorizar la experiencia “directa” de cada estudiante con los hechos de violencia, por lo que decidimos preguntarles, como estrategia metodológica, sólo acerca de la violencia que habían vivido personalmente.

Encontramos que más de 1 de cada 4 estudiantes (242, 27%) describe un hecho de violencia que lo afectó en forma directa, y algunos hasta describen dos.

La inmensa mayoría de los estudiantes que sufrieron hechos de violencia se concentran en una edad entre 20 y 24 años (76%,184), de éstos, 7 de cada 10 fueron mujeres (71%, 172) (gráficas 3 y 4).

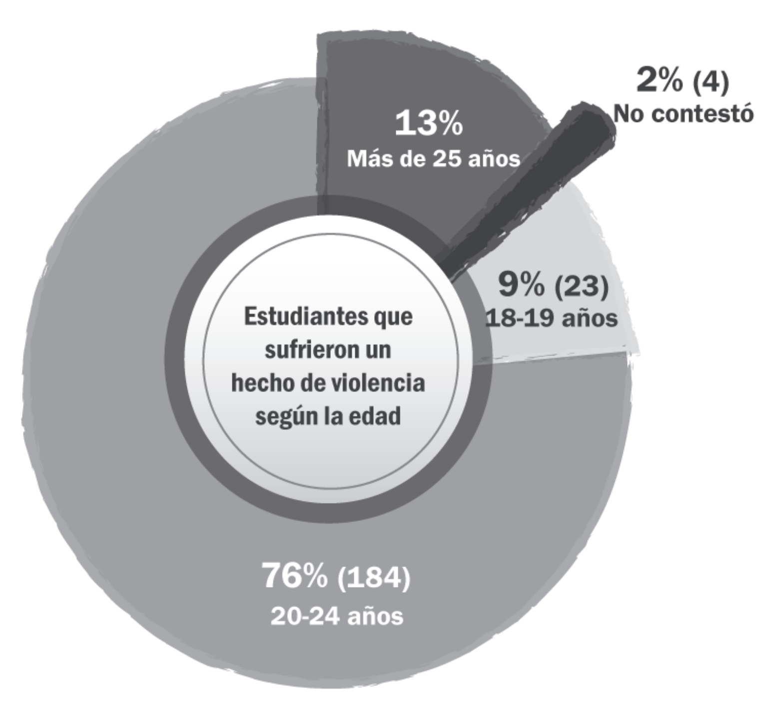
Los estudiantes más vulnerables son las mujeres de 20-24 años.

Gráfica 3. Estudiantes que sufrieron un hecho de violencia según sexo (FFyL, UNAM, enero 2017-febrero 2018).



Fuente: Elaboración propia, 2018.

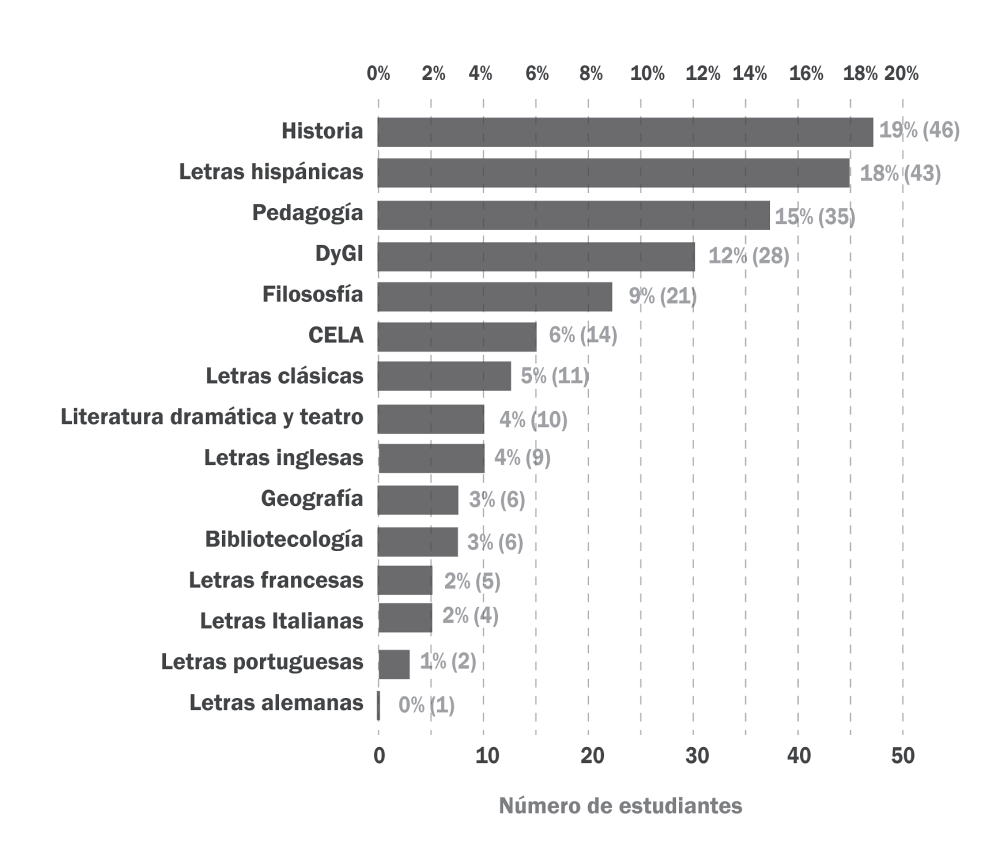
Gráfica 4. Estudiantes que sufrieron un hecho de violencia según la edad (FFyL, UNAM, enero 2017-febrero 2018).



Fuente: Elaboración propia, 2018.

Prácticamente en todos los colegios hay estudiantes que han sufrido hechos de violencia, pero aquellos donde más se han presentado son Historia (19%, 46 estudiantes); Letras Hispánicas (18%, 43), Pedagogía (15%, 35 estudiantes), Desarrollo y Gestión Interculturales (12%, 28) (gráfica 5).

Gráfica 5. Estudiantes que han sufrido violencia según la licenciatura que cursan (FFyL, UNAM, enero 2017-febrero 2018).



Fuente: Elaboración propia, 2018.

II.4- Tipos y formas de las violencias

Quisimos entonces pasar de lo descriptivo a lo analítico, intentando explorar con más detalle los Tipos, Formas y Sujetos de las distintas

violencias, así como las "Propuestas" de los estudiantes para detenerlas. Para ello nos concentramos en una sub-base de datos que sólo tomó en cuenta al mencionado 27% de los estudiantes (242) que describieron uno o dos hechos de violencia que sufrieron de forma directa.

Como consecuencia de esto, hicimos una pre-codificación de los diferentes TIPOS DE VIOLENCIAS que se describen. Registramos 286 acciones de violencia que atravesaron directamente la identidad de 242 estudiantes de la Facultad durante los dos últimos semestres (enero 2017-febrero 2018). Es importante tomar en cuenta que algunos estudiantes relataron dos hechos de violencia.

A partir de la discusión colectiva y los contenidos de los hechos de violencia se llegó a un consenso para agruparlos en seis tipos (gráfica 6):

1. ACOSO: violencia relacionada con el género y sexo, ligada en ocasiones al consumo de estupefacientes y abuso de poder administrativo o académico.

El Tipo de Violencia en absoluto más elevado existente en la facultad, según los estudiantes, son las múltiples formas de ACOSO como violencia relacionada con el género y el sexo:

Casi 4 de cada 10 Hechos de Violencia descritos tuvieron que ver con algún Tipo de Acoso (107 Hechos, 38%).

2. ABUSO DE PODER: imposición e intimidación por el aprovechamiento de jerarquías académicas y administrativas hacia el alumnado, así como acciones de criminalización de los estudiantes.

El segundo tipo de más violencia que encontramos se refiere a las diferentes formas de ABUSO DE PODER, que representan un 17% del total (48 hechos).

1 de cada 5 estudiantes ha sufrido Abuso de poder.

3. AGRESIÓN FÍSICA Y VERBAL: asalto, robo, violencia verbal, agresión física y muerte.

Las agresiones físicas y verbales representan el 15% del total (44 hechos).

Casi 1 de cada 6 estudiantes ha sufrido alguna forma de agresión física y verbal.

4. CONSUMO Y VENTA DE ESTUPEFACIENTES: narcomenudeo y personas bajo los efectos de estupefacientes.

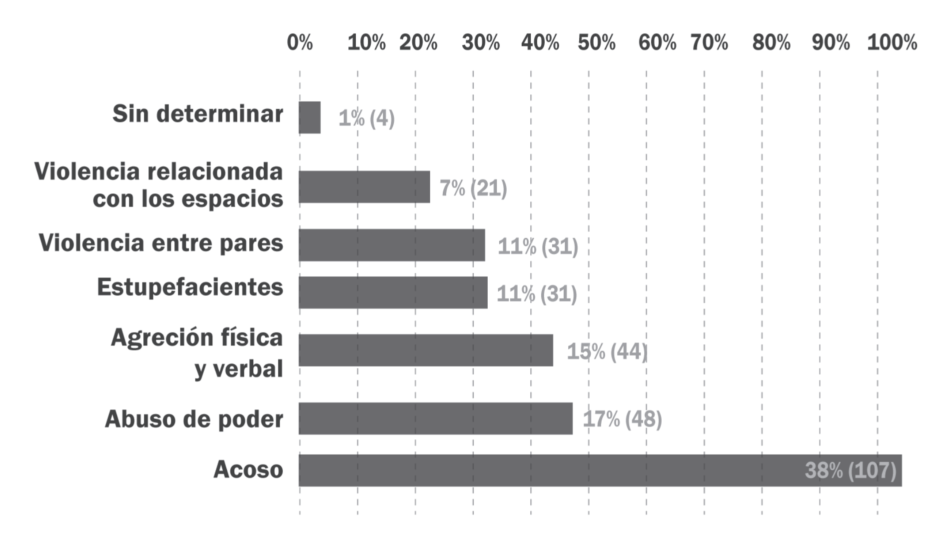
5. VIOLENCIA ENTRE PARES: hechos discriminatorios y de intolerancia ocurridos en clases o en espacios comunes.

La cuarta y quinta formas de violencia más recurrentes tienen que ver con el "CONSUMO Y VENTA DE ESTUPEFACIENTES" y "VIOLENCIA ENTRE PARES". Ambos tipos de violencia representa cada uno el 11% del total (31 hechos).

6. VIOLENCIA RELACIONADA CON LOS ESPACIOS: Espacios inseguros y malas condiciones de las instalaciones (21 hechos, 7%).

Los estudiantes perciben que los espacios por ellos señalados sí mismos facilitan condiciones para el ejercicio de la violencia (gráfica 6).

Gráfica 6. Tipos de violencias sufridas por los estudiantes (FFyL, UNAM, enero 2017-febrero 2018).



Fuente: Elaboración propia, 2018.

Nos preguntamos entonces cuáles son las violencias predominantes hacia los hombres y hacia las mujeres (gráfica 7):

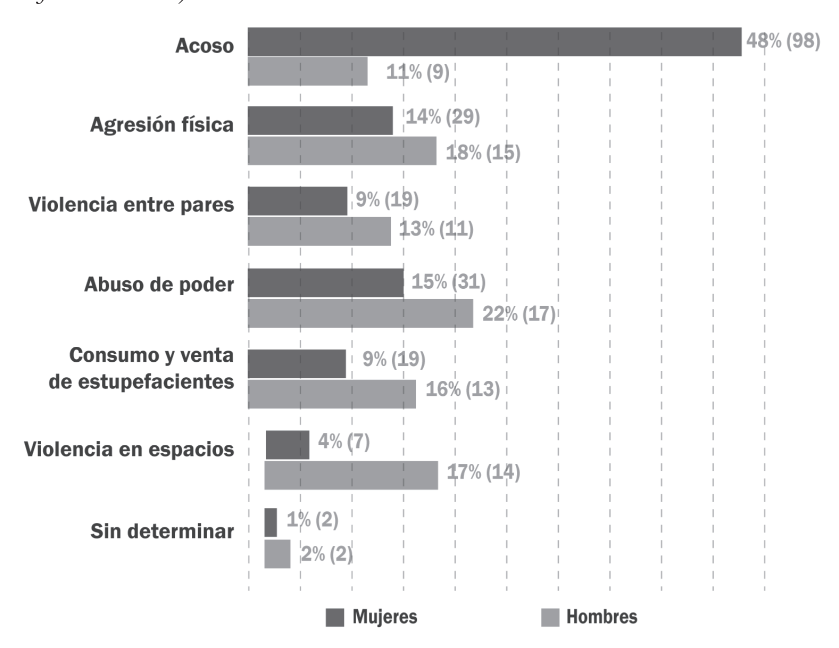
> *La mitad de las mujeres que han sufrido hechos de violencia (48%, 98 mujeres) han sufrido alguna forma de Acoso.*

Asimismo, las mujeres también han sufrido Abuso de Poder (15%, 31) y Agresiones Físicas (14%, 29), las cuales suman casi un tercio de las violencias recibidas (29%, 60).

En cambio, la mayor violencia que sufren los hombres tiene que ver con formas de Abuso de Poder, casi 1 de cada 4 (22%, 17); le siguen Agresiones Físicas con 18% (15), Violencia en los espacios (17%, 14) y las Violencias por Venta y Consumo de estupefacientes (17% 14), éstas últimas con frecuencias iguales.

Tanto hombres como mujeres sufren todos los tipos de violencia, aunque en distintas proporciones. Las distintas formas de violencia que sufren los hombres varían entre el 13% para la Violencia entre pares, hasta el 22% en Abuso de Poder. Sin embargo, las violencias recibidas por las mujeres varían entre el 4% en el caso de Violencias relacionadas con los espacios, hasta el 48% en las formas de Acoso. (gráfica 7).

Gráfica 7. Tipos de violencia según el sexo de los estudiantes (FFyL, UNAM, enero 2017-febrero 2018).



Fuente: Elaboración propia, 2018.

II.4.1.- El acoso: tipos y sujetos

Si tomamos en cuenta el número de estudiantes agredidos por esta forma de violencia, encontramos que fueron en total 103, lo que corresponde al 43% de los estudiantes entrevistados que describieron uno o dos hechos de violencia: ¡casi la mitad!

De estos 107 hechos, 98 de los casos fueron sufridos por mujeres (92% del total de hechos), y nueve hechos fueron sufridos por hombres (8%), de los cuales siete hacen eco de denuncias de mujeres conocidas y dos son denuncias propias.

Como hemos visto, la principal forma de violencia que se aprecia en la FFyL de la UNAM en los semestres (2017-2018) se refiere a Diferentes Formas de Acoso Sexual, que casi en la totalidad es sufrido por mujeres.

Nos preguntamos entonces, *¿qué se entiende por Acoso?*

A partir del protocolo emitido por INMUJERES en su micrositio "Cero tolerancia hacia el hostigamiento sexual y acoso sexual", se puede distinguir entre ambos tipos de comportamiento:

> **Hostigamiento sexual:** El ejercicio del poder, en **una relación de subordinación real** de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y/o escolar. Se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva.
> **Acoso sexual:** Es una forma de violencia con connotación lasciva en la que, si bien **no existe la subordinación,** hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos.[12]

12 INMUJERES. "Cero tolerancia hacia el hostigamiento sexual acoso sexual". Disponible en: <http://puntogenero.inmujeres.gob.mx/protocolo/#collapse2>.Consultado el 9 de mayo de 2018.

Del total de HECHOS DE VIOLENCIA de género y sexual señalados por los estudiantes entrevistados en la facultad, el 92% (98 hechos), la gran mayoría fueron de "acoso" y el 8% (8 hechos) restante de "hostigamiento" (tabla 3).

Tabla 3. Estudiantes según hayan sufrido Acoso u Hostigamiento Sexual. (FFyL, UNAM, febrero-marzo, 2018).

TIPOS DE ACOSO	ESTUDIANTES
Acoso	92% (98)
Hostigamiento	8% (9)
Total	100% (107)

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Quisimos profundizar en las formas que pueden tener ambos tipos de hechos de Acoso, según INMUJERES[13] : Físico, Verbal, No verbal.

13 Clasificación de las conductas que de acuerdo al Protocolo constituyen Acoso sexual y Hostigamiento sexual:

De carácter físico: Tener contacto físico sugestivo o de naturaleza sexual, espiar a una persona mientras ésta se cambia de ropa o está en el sanitario, mostrar deliberadamente partes íntimas del cuerpo a una o varias personas.

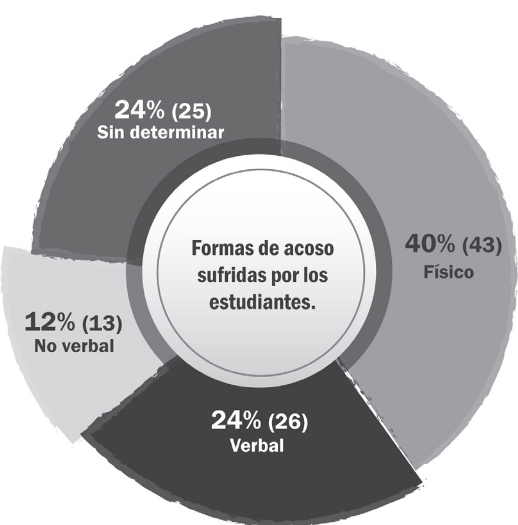
Verbales: Condicionar la obtención de un empleo, su permanencia en él o las condiciones del mismo a cambio de aceptar conductas de naturaleza sexual. Expresar comentarios, burlas, piropos o bromas hacia otra persona referentes a la apariencia o a la anatomía con connotación sexual, bien sea presenciales o a través de algún medio de comunicación. Realizar comentarios, burlas o bromas sugerentes respecto de su vida sexual o de otra persona, bien sea presenciales o a través de algún medio de comunicación. Expresar insinuaciones, invitaciones, favores o propuestas a citas o encuentros de carácter sexual. Emitir expresiones o utilizar lenguaje que denigre a las personas o pretenda colocarlas como objeto sexual. Preguntar a una persona sobre historias, fantasías o preferencias sexuales o sobre su vida sexual. Difundir rumores o cualquier tipo de información sobre la vida sexual de una persona. Expresar insultos o humillaciones de naturaleza sexual.

No verbales: Realizar señales sexualmente sugerentes con las manos o a través de los movimientos del cuerpo. Hacer regalos, dar preferencias indebidas o notoriamente diferentes o manifestar abiertamente o de manera indirecta el interés sexual por una persona. Llevar a cabo conductas dominantes, agresivas, intimidatorias

a)Tipificación del acoso

Casi la mitad de los Acosos sufridos por los estudiantes fueron de tipo "Físico" (40%, 43 hechos). Siguieron las formas de acoso "Verbal" (24%, 26 hechos), que representaron 1 de cada 4 hechos. El número de hechos donde por la descripción poco detallada no se pudo determinar la forma alcanzó el 24% del total (25 hechos). Finalmente se encuentran los hechos con forma de acoso "No verbal" representando el 12% (13 hechos) (gráfica 8).

Gráfica 8. Formas de acoso sufridas por los estudiantes (FFYL, UNAM, Enero 2017-febrero 2018).



Fuente: Elaboración propia, 2018.

u hostiles hacia una persona para que se someta a sus deseos o intereses sexuales, o al de alguna otra u otras personas. Obligar a la realización de actividades que no competen a sus labores u otras medidas disciplinarias en represalia por rechazar proposiciones de carácter sexual. Condicionar la prestación de un trámite o servicio público o evaluación escolar a cambio de que la persona usuaria, estudiante o solicitante acceda a sostener conductas sexuales de cualquier naturaleza. Exhibir o enviar a través de algún medio de comunicación carteles, calendarios, mensajes, fotos, afiches, ilustraciones u objetos con imágenes o estructuras de naturaleza sexual, no deseadas ni solicitadas por la persona receptora. Disponible en: <http://puntogenero.inmujeres.gob.mx/protocolo/#collapse2>.Consultado el 9 de mayo de 2018.

Casi la mitad de los hechos de Acoso fueron de tipo "Físico" (40%, 43 hechos).

Algunos testimonios textuales de los hechos de Acoso "Físico" fueron:

> "me abrazó y me seguía a mis salones y a los baños", "se metieron al salón a avisar que había un violador asesino", "un tipo me siguió en los pasillos de la facultad según para pedirme una foto y por más que me negué, me siguió insistiendo", "masturbación mientras me seguían en el camino", "un compañero que me tocó el trasero", "una vez me tapó los ojos y no me soltaba hasta después de un rato, cuando me soltó me abrazó y se acercó mucho a mí, (…) después me empezó a besar mis mejillas", "persecución", "un señor me besó la mejilla sin mi consentimiento", "sujeto 'estudiante'. Me terminó siguiendo hasta mi casa", "un sujeto me seguía acercándose mucho", "hubo un intento de violación", "un tipo me alzó el vestido", "un compañero me quiso obligar a que lo besará", "me tomaron fotos y me dijeron cosas relativas a mi físico".

Algunos testimonios de Acoso "Verbal" (24%, 26 hechos) fueron:

> "memes que le hacen a compañeros", "caminaba en el pasillo de afuera y un señor (que está en una carrera) me acosó diciéndome vulgaridades", "estoy sentada en alguna mesa llega y mientras leo hace ruidos desagradables (y un tanto sugerentes)", "un chico se me acercó y me dijo que me iba a entrevistar, me empezó a preguntar datos MUY personales e incómodos", "Un joven de otro colegio aprovechando el Facebook me enviaba mensajes con intenciones nada buenas y me miraba de una forma que no me gustaba", "los chicos te dicen de cosas", "compañeros a través de 'piropos' o sonidos", "dicen 'piropos' sólo por la forma de vestir", "un chico insistentemente me hablaba y buscaba", "un profesor me acosaba por mensajes de WhatsApp", "condicionó mi calificación a cambio de salir a tomar un café".

Los hechos de Acoso donde por la descripción poco detallada no se pudo determinar la forma (24%, 25 hechos), presentaron los siguientes testimonios textuales:

> "me llegó a acosar un chico", "sufrí acoso", "acoso por parte de un estudiante", "he sido acosada", "Acoso", "Acoso por parte de un compañero", "Me acosaron sexualmente".

Finalmente, los hechos con forma de acoso "No verbal" (12%, 13 hechos), presentaron los siguientes testimonios textuales:

> "lanzan miradas lascivas", "se quedó viendo fijamente a mi amiga", "un compañero estuvo francamente las dos horas mirándome las piernas", "unos chicos se me quedaron viendo de forma persistente lo cual en algún punto me llegó a parecer incómodo", "Acoso visual", "Miradas lascivas", "me ha estado viendo lascivamente", "miradas lascivas en los pasillos", "un profesor se la pasaba viéndome las piernas y el escote".

b) Sujetos que ejercieron el acoso

Nos preguntamos después, ¿quiénes son los sujetos que ejercieron esta violencia? (gráfica 9).

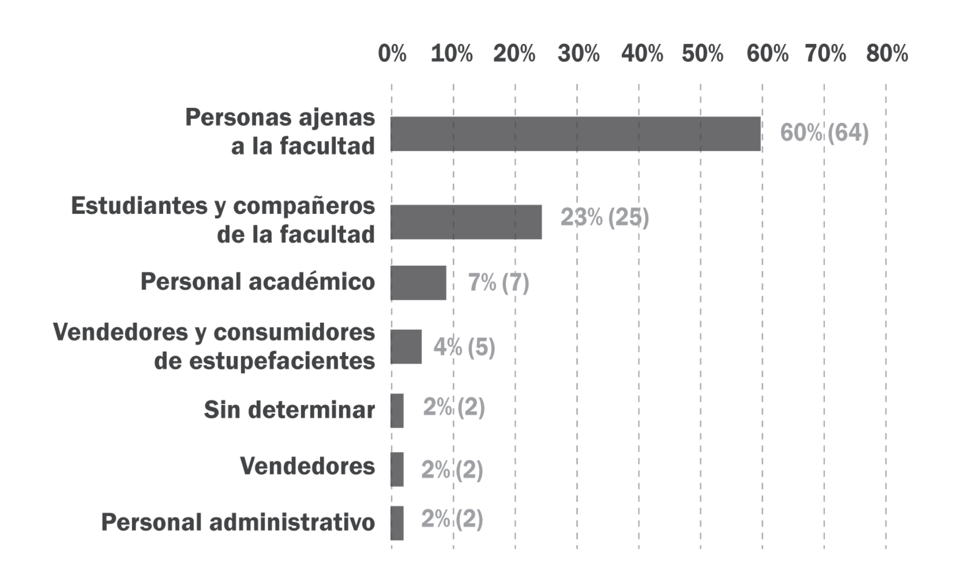
Más de la mitad de los "Sujetos" que ejercieron el acoso son considerados por los estudiantes como "Personas ajenas a la Facultad" (60%, 64 hechos). No queda claro cómo alguien puede describir a otro como "ajeno" a simple vista, lo que podría responder al ejercicio de un prejuicio, puesto que resulta muy difícil que alguien pueda ubicar a la totalidad de la comunidad. Queda pendiente profundizar esto en futuras investigaciones.

Por otro lado, 1 de cada 5 Sujetos que acosan, son identificados como "estudiantes y compañeros de la Facultad" (23%), lo que muestra que la violencia entre pares constituye una de las principales expresiones de violencia dentro de la Facultad. En ese sentido, es importante señalar que víctima y victimario están obligados a convivir cotidianamente, por lo que es

necesario que el papel del docente no consista en normalizar, potenciar o incrementar, sino que, en cambio, detenga con claridad los procesos de acoso. Además, es fundamental que los compañeros contribuyan a frenar las dinámicas de acoso en los diferentes espacios de la Facultad.

También llama la atención que el 9% de los Hechos de acoso son protagonizados por Personal académico (7%) y Personal administrativo (2%), quienes tienen la responsabilidad de detener las violencias y proteger a la comunidad estudiantil (gráfica 9).

Gráfica 9. Sujetos que ejercieron el acoso (FFyL, UNAM, enero 2017-febrero 2018).



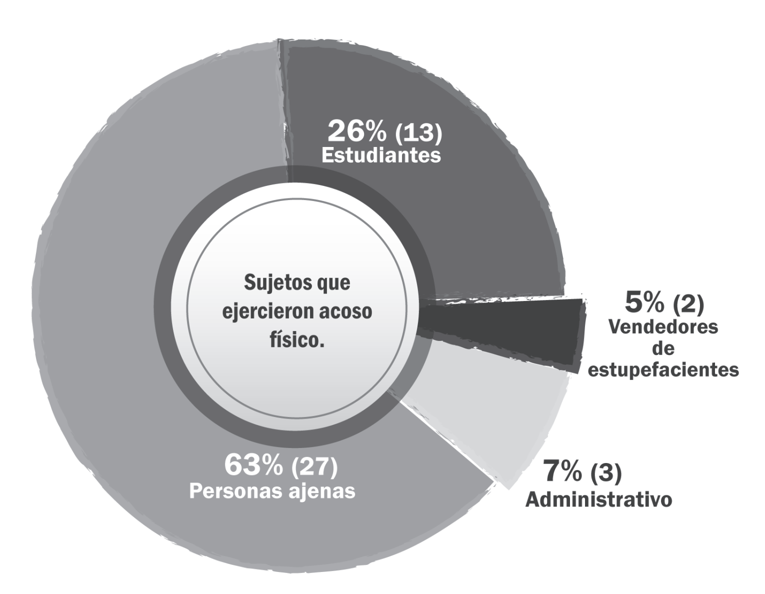
Fuente: Elaboración propia, 2018.

Quisimos entonces ver con un poco más detalle el tema del ACOSO, por ello profundizamos en la relación entre las diferentes FORMAS DEL ACOSO y los SUJETOS que la realizan. Encontramos que:

No menos del 60% de los casos de "Acoso Físico" (63%, 27) y "Acoso Verbal" (60%, 15) fueron realizados por "Personas ajenas a la facultad".

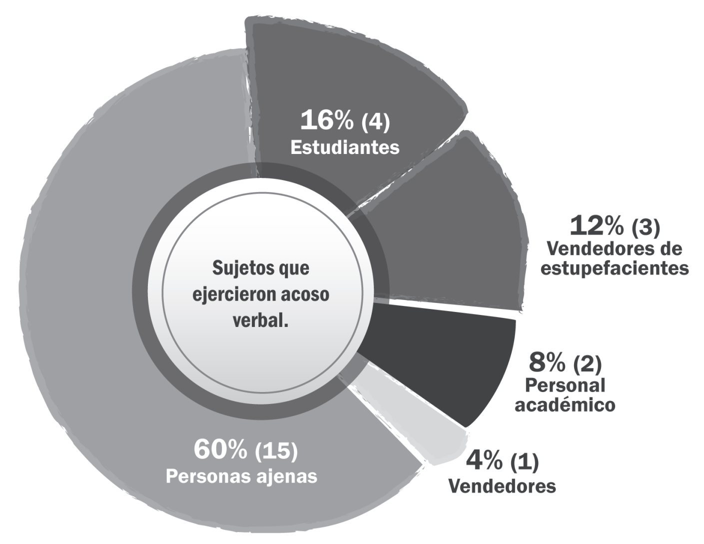
Y en segundo lugar las acciones de "Acoso físico" (20%, 13) y "Acoso Verbal" (16%, 4) fueron realizados por "Estudiantes" (gráficas 10 y 11).

Gráfica 10. Sujetos que ejercieron acoso físico (FFyL, UNAM, enero 2017-febrero 2018).



Fuente: Elaboración propia, 2018.

Gráfica 11. Sujetos que ejercieron acoso verbal (FFyL, UNAM, enero 2017-febrero 2018).



Fuente: Elaboración propia, 2018.

II.4.2- El abuso de poder: tipos y sujetos

El segundo Tipo de Violencia más recurrente es el Abuso de poder: casi 2 de cada 10 Hechos de Violencia fueron por Abuso de poder (48 Acciones, 17%).

Si tomamos en cuenta el número de estudiantes agredidos por esta forma de violencia, encontramos que fueron en total 48, lo que corresponde a un 20% del total de estudiantes que denunciaron hechos de violencia: ¡1 de cada 5!

A continuación, quisimos profundizar en los Tipos que adquiere el Abuso de poder y creamos esta pre-codificación con algunos testimonios:

1. Malos tratos

•Malos tratos hacia estudiantes, por ejemplo: "el personal de la facultad es agresivo y ofensivo, como la señora que está en el estacionamiento en la tarde";

"La intolerancia de parte de los trabajadores al responder de formas groseras o no ayudar a resolver los problemas que se presentan".

•Humillación, intimidación y prepotencia en clases por 'superioridad intelectual', por ejemplo: "Un profesor catalogó unas preguntas académicas como estúpidas, diciéndome que me iba a reprobar"; "violencia intelectual: denigran a partir de comentarios".

•Exclusión por 'favoritismo' y otras prácticas discriminatorias como machismo y clasismo, por ejemplo: "favoritismo, clasismo y misoginia por parte de un profesor. Tomó decisiones poco fundamentadas que hicieron sentir mal a muchos y aminoraron la práctica"; "Profesores exponiendo ante todos a alumnas por su feminismo y posturas".

•Condicionamiento y uso de calificaciones para intimidar: "de parte de los profesores, la imposición de sus ideas y su repercusión en la calificación. Un trato que pareciese 'bueno' pero que al final no es así"; "tuve una discusión con una maestra porque no estaba de acuerdo con la calificación que me puso y al estar solas en un salón me dijo que no sabía nada, que no sabía leer y varias cosas que me hicieron sentir muy impotente y violentada".

•Intimidación, por ejemplo: "motocicletas nuevas 4x4, prepotencia e interrogatorio. Intimidación por parte del personal de vigilancia"; "la presencia intimidativa de cuerpos de vigilancia. La acción intencional de intimidación táctica y estratégica contra de grupos de estudiantes".

•Acusaciones falsas, por ejemplo: "Los de seguridad UNAM me … una pelea porque querían que nos moviéramos del Anexo; esto sin que estuviéramos haciendo nada, dijeron que bebíamos, y sólo esperábamos nuestras clases"; "estaba estudiando en la parte posterior de la Facultad y los de vigilancia pensaron que yo estaba ingiriendo alcohol".

•Imposición o encierro ideológico, por ejemplo: "exclusión en clases por desconocimiento o no acuerdo con lo que se dice".

2. Decisiones arbitrarias

•Toma de decisiones sin consulta, por ejemplo: "Toma violenta de decisiones sobre asuntos escolares"; "cuando decidieron modificar la Facultad sin el consentimiento de los alumnos".

•Criminalización o sanción para organización estudiantil, por ejemplo: "No he sufrido algún caso de violencia física, pero la violencia más grave ha sido de la institución que intenta acabar las voces organizadas".

•Revisión injustificada de pertenencias, por ejemplo: "los de vigilancia afuera de la central quisieron revisarnos sin razón y pretendían prohibirnos el paso a Las Islas"; "Estaba sentado al lado de biblioteca y pasaron celadores en cuatrimoto pidiéndome credencial, como soy de intercambio aún no me lo habían entregado. Entonces empezaron a revisar mi mochila y ver las cosas que tenía…"

•Omisión o falta de intervención en casos de agresión entre alumnos, por ejemplo: "en una clase sobre Erasmo, en la que un texto decía que los representantes de la estulticia eran niños y mujeres, un compañero reafirmó lo que se decía (…) el maestro no dijo nada a pesar de que alguien dijo que las mujeres eran necias o estúpidas"; "quiero que se resuelvan los casos de acoso y denuncias provocando inseguridad en los salones. Se han encarado a los agresores, pero hay profesores que los defienden".

•Agresiones físicas, por ejemplo: "ver como vigilancia UNAM corría y golpeó a un indigente".

•Consumo de estupefacientes y complicidad con vendedores, por ejemplo: "policías UNAM sólo van tras los que fuman, no por los que venden, además que policía UNAM también fuma marihuana en Las Islas".

•<u>Cierre de instalaciones</u>, por ejemplo: "nada me ha afectado directamente pero el hecho de que cierren la escuela por cualquier cosa…".

3. Restricción de uso de espacios

•<u>Solicitud de permisos para que estudiantes hagan uso de espacios comunes</u>, por ejemplo: "una vez colocamos una lona con argumentos de por qué no queríamos que entrara la policía a C.U. Argumentos que sacamos de una sesión de Refléctere. Esta lona la colgamos en la entrada de la Facultad para lo cual nos dijeron que teníamos que solicitar permiso…".

•<u>Expulsión de estudiantes de espacios</u>, por ejemplo: "estaba a un costado de la Biblioteca Central y me pidieron retirarme".

Nos encontramos entonces que la gran mayoría (3 de cada 4, 73%, 35 hechos) tuvieron la característica de "Malos tratos".

El 21% (10 hechos) restante fueron de decisiones arbitrarias y el 6% (3 hechos) por Restricción de uso de espacios (tabla 4).

Tabla 4. Estudiantes según el Tipo de Abuso de poder sufrido (FFyL, UNAM, enero 2017-febrero 2018).

TIPOS DE ABUSO DE PODER	NÚMERO DE HECHOS
1. Malos tratos	73% (35)
2. Decisiones arbitrarias	21% (10)
3. Restricción de uso de espacios	6% (3)
Total	**100% 48**

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Posteriormente nos preguntamos quién es el sujeto social que más incurre en "malos tratos" y encontramos que "el Personal académico" ejerce el 69% de estas acciones (24 hechos).

Los hechos donde se denunció Abuso de poder fueron realizados por "Personal académico" (54%) y "Personal administrativo" (46%) en proporción muy cercana entre sí (tabla 5).

Tabla 5. Sujetos que ejercieron "Abuso de poder" (FFyL, UNAM, enero 2017-febrero 2018).

SUJETOS QUE EERCIERON ABUSO DE PODER	NÚMERO DE HECHOS
Personal académico	54% (26)
Personal administrativo	46% (22)
Total	**100%** **48**

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Decidimos profundizar en los casos de Abuso de poder por parte del Personal Administrativo: la mitad son realizados por "Vigilancia" (50% de la totalidad de los hechos realizados por el personal "Administrativo", 11 casos).

II.4.3- La agresión física y verbal: sujetos

El tercer tipo más denunciado de Hechos de violencia corresponde a formas de "Agresión física y verbal": 44 casos reportados que corresponden a un 15% del total.

La gran mayoría de estos casos (8 de cada 10) son ejercidos por "personas ajenas a la facultad" y 1 de cada 10 es ejercido por personal administrativo (tabla 6).

Tabla 6. Sujetos que ejercieron agresión física y verbal (FFyL, UNAM, enero 2017-febrero 2018).

SUJETOS QUE EJERCIERON AGRESIÓN FÍSICA Y VERBAL	NÚMERO DE HECHOS
Personas ajenas a la facultad	79% (35)
Personal administrativo	10% (4)
Estudiantes y compañeros de la Facultad	7% (3)
Vendedores y consumidores de estupefacientes	2% (1)
Vendedores	2% (1)
Total	100% (44)

Fuente: Elaboración propia, 2018.

II.4.4- Consumo y venta de estupefacientes: sujetos

Los Hechos de violencia referentes al "Consumo y venta de estupefacientes" representan 1 de cada 10 del total de hechos de violencia en la facultad, la casi totalidad de los sujetos que protagonizan estos hechos son "personas ajenas" (49%) y "vendedores y consumidores de estupefacientes" (39%) (tabla 7).

Tabla 7: Sujetos que ejercieron "Consumo y venta de estupefacientes" (FFyL, UNAM, enero 2017-febrero 2018).

SUJETOS QUE EJERCIERON CONSUMO Y VENTA DE ESTUPEFACIENTES	NÚMERO DE HECHOS
Personas ajenas a la facultad	**49% (15)**
Personal administrativo	**6% (2)**
Vendedores y consumidores de estupefacientes	**39% (12)**
Vendedores	**3% (1)**
Sin determinar	**3% (1)**
Total	**100% 31**

Fuente: Elaboración propia, 2018.

II.4.5- El abuso entre pares

El "Abuso entre pares" (estudiantes y jóvenes) tienen frecuencias similares a las vinculadas de "Consumo y venta de estupefacientes": 1 de cada 10 estudiantes sufrió una de estas dos violencias (10%).

Pudimos identificar dos tipos de "Violencia entre pares":

a) Burlas, críticas y discriminación:

En la descripción de los hechos de violencia se repite el señalamiento hacia críticas negativas, burlas, discriminación y ridiculización. En algunos casos se conceptualiza como violencia psicológica:

> "Escuché a dos hombres hablando sobre cómo las feministas dejaban 'mal parada' a la Facultad y que sólo ensuciaban su nombre. Dijeron 'pinches viejas'"; "Cuando atacan entre compañeros ('la pasivo-

> agresividad')"; "hay ciertos estereotipos entre colegios, cuando saben que estudio pedagogía hay críticas ofensivas hacia la carrera"; "violencia psicológica al ser recursadora, discriminación"; "en mi experiencia personal, la violencia en esta facultad se lleva a cabo de modo muy pasivo con desmeritaciones y ridiculizaciones personales realizadas en grupo por sectores que atacan a los que les son distintos en cuanto a ideología, modo de acción"; "comentarios negativos hacia mis creencias religiosas".

Este tipo de violencia entre pares representa casi la totalidad de esta modalidad: 26 de los 31 hechos de violencia descritos (84%).

b) Violencia generada por grupos de organización estudiantil:
En este tipo de violencia de pares se señala la violencia generada por las dinámicas que reproducen los grupos de organización estudiantil dentro de la Facultad:

> "las agresiones por parte de los 'activistas' de la Facultad han violentado mi proceso de educación"; "en una ocasión los grupos feministas se pusieron a insultar a cuanto hombre pasaba y yo me hice de lado y no me tocó, pero me parece violencia porque no puedo pasar libremente por los espacios destinados al tránsito"; "quizá se pueda considerar una elección inusual, pero el paro estudiantil que se realizó tras el sismo de septiembre 2017. Esto en el sentido de la ausencia de comunicación y cierta actitud generalizada de los organizadores que percibí agresiva"; "cuando las feministas tomaron la Facultad el semestre pasado".

Con cinco casos, representa el 16% de los hechos de violencia entre pares.

II.4.6- Violencias relacionadas con los espacios

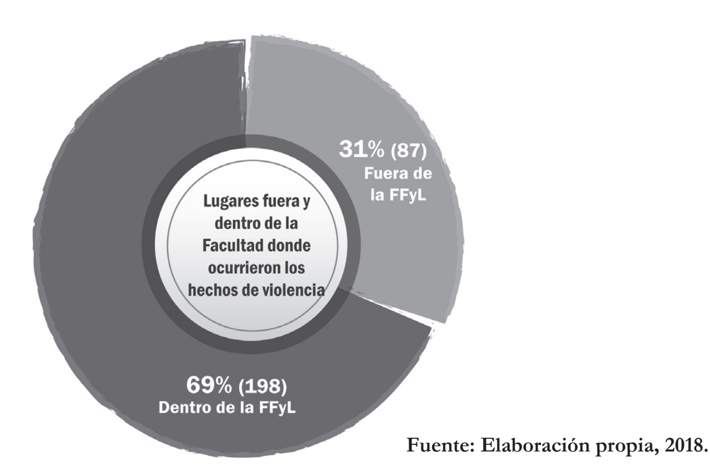
Finalmente existió también una categoría referida específicamente a las VIOLENCIAS RELACIONADAS CON LOS ESPACIOS, donde en su gran mayoría se habla de las "MALAS condiciones de las instalaciones" (81%). Vale la pena señalar que para los estudiantes que describieron estos hechos, el espacio constituye una fuente de violencia.

En ese sentido, las conformaciones del espacio provocan, facilitan o impiden determinado tipo de relaciones o contactos entre los individuos; ayudan a que las relaciones entre los individuos sean fluidos, aunque sean efímeras; ayudan a que la "civilidad" sea posible o no. Impiden la práctica de la civilidad porque su morfología y dimensión dificultan los encuentros casuales en contacto del tú a tú. Por lo tanto, la forma condiciona el uso y el uso condiciona las relaciones y el contacto (Tello, 2012).[14]

En un primer análisis acerca de los espacios donde suceden los Hechos de violencia en la Facultad, nos propusimos primero, saber cuántos hechos de violencia suceden dentro y cuántos fuera de la misma (gráfica 12):

> ** 1 de cada 3 hechos de violencia relacionados con la Facultad suceden Fuera del edificio principal ("Alrededores" y "Fuera de la facultad").*
>
> ** 2 de cada 3 DENTRO de la Facultad.*

Gráfica 12. Lugares fuera y dentro de la facultad donde ocurrieron los hechos de violencia (FFyL, UNAM, enero 2017-febrero 2018).



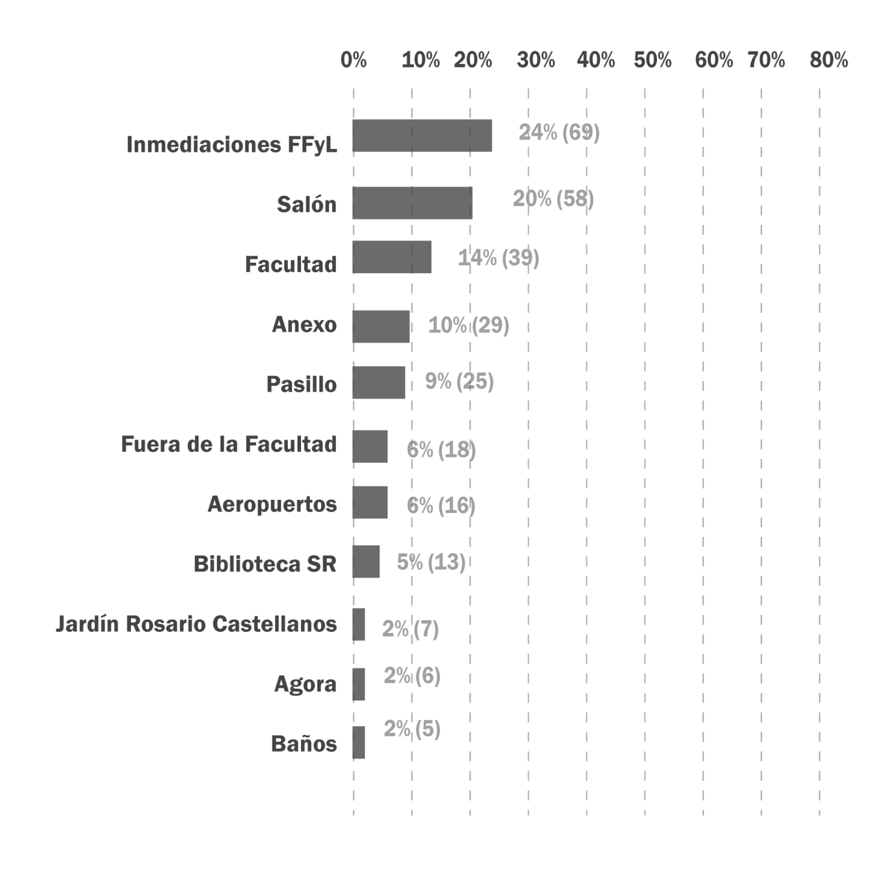
Fuente: Elaboración propia, 2018.

---

14 Tello, R. (2012). "Mujeres en los espacios privados y sus tránsitos por los públicos" en *Iniciativas locales para la participación femenina*, Universidad de Barcelona-UNAM.

A continuación, nos propusimos desglosar más específicamente los espacios donde suceden los Hechos de violencia y encontramos que (gráfica 13):

Gráfica 13. Lugares específicos donde ocurrieron los hechos de violencia (FFyL, UNAM, enero 2017-febrero 2018).



Fuente: Elaboración propia, 2018.

El espacio con mayor número de Hechos de violencia es en los "Alrededores de la Facultad", con 69 hechos que representan 24% del total, o sea 1 de cada 4 hechos. Consideramos como alrededores: Biblioteca Central, Edén, Las Islas, estacionamiento, Auditorio "Che Guevara".

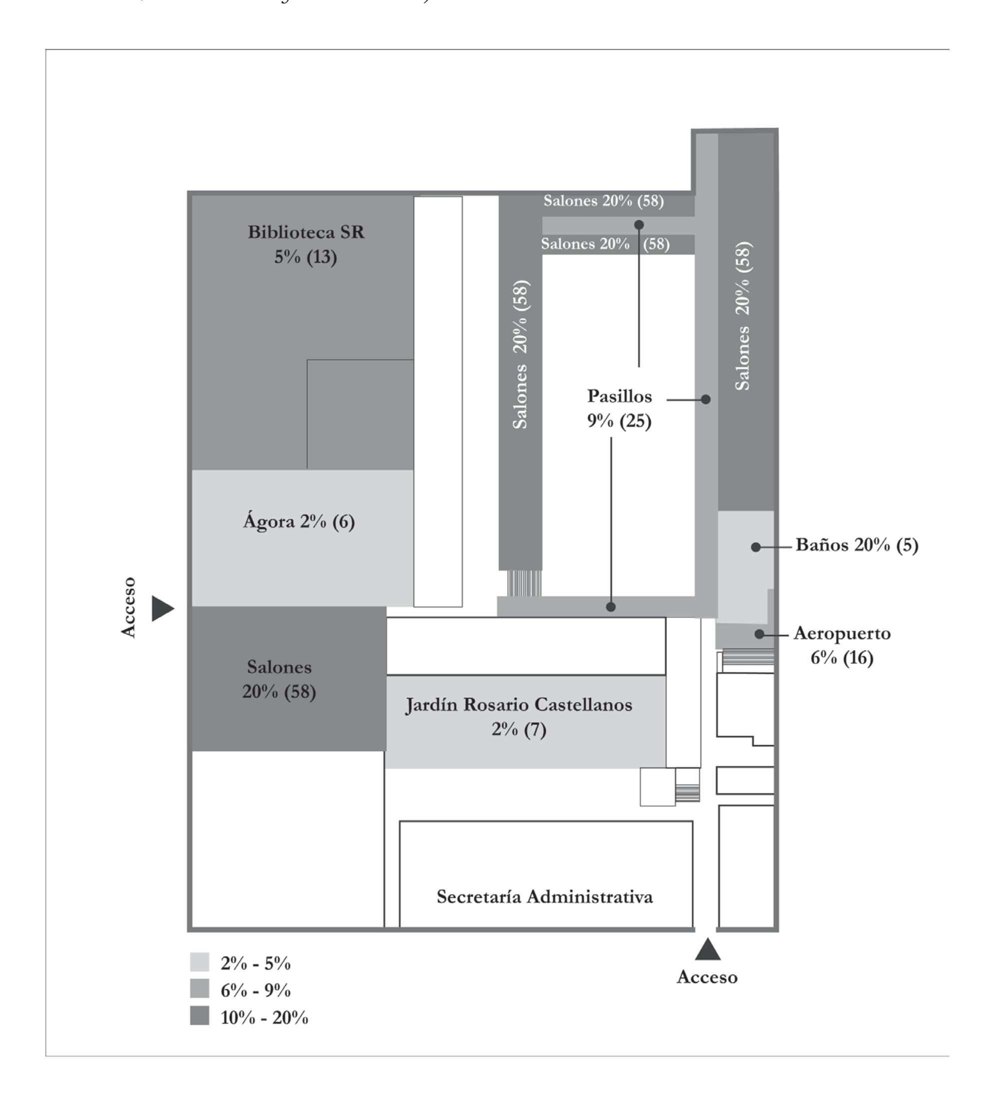
El espacio con mayor índice de violencia dentro de la Facultad son los "salones" con el 20% (58 hechos), donde destacan sobre todo hechos de "Abuso de poder".

Los "Lugares de tránsito" (pasillos, Jardín "Rosario Castellanos", "aeropuertos", "Ágora") representan también casi otro 20% (54 hechos).

Finalmente, algunos de los estudiantes no especificaron en detalle algún lugar de la Facultad y del Anexo, representando (junto con los Baños) esta categoría genérica el restante 26% (73 hechos).

Ver mapa 1 en la página siguiente.

Mapa 1. Espacios donde se dan los hechos de violencia dentro de la facultad (FFyL, UNAM, enero 2017-febrero 2018).



Fuente: Elaboración propia, 2018.

III- Propuestas estudiantiles para disminuir las violencias

Al inicio del Instrumento del sondeo optamos por abordar de una manera más general las sugerencias de los estudiantes acerca de los aspectos a "Mejorar" de la facultad, con el fin de no predisponerlos de entrada al tema de los Hechos de violencia y sus formas. Sólo al final del Instrumento, volvimos a preguntar más concretamente las "Propuestas" dirigidas expresamente para disminuir los hechos de violencia en la Facultad. Resulta interesante comparar las respuestas de todos los estudiantes del sondeo (896) acerca de las "Mejoras" a realizarse en la facultad, con las "Propuestas" para disminuir las violencias.

III. 1- Mejoras en la facultad

Las sugerencias de "Mejoras" que aportaron los estudiantes las agrupamos en una pre-codificación de ocho campos (tabla 8). Más de la mitad de las propuestas de mejoras para la Facultad, están relacionadas con "Limpieza" y "Seguridad". En el primer caso, destaca sobremanera la petición de "Limpieza de los baños", que representa un 20% (95) del total de solicitudes de "Mejora en limpieza".

Respecto a "Mejorar la seguridad" sobresalen: el "Cuidado de estudiantes en el pasillo entre la Facultad y la Biblioteca Central, y en el Anexo Adolfo Sánchez Vázquez"; "Vigilancia"; "Teléfonos y salidas de emergencia por incendios, temblores y evacuación"; "Menos rejas"; "Quitar/poner cámaras" (tabla 8).

Tabla 8: Propuestas estudiantiles de Mejoras de la Facultad (FFyL, UNAM, enero 2017-febrero 2018).

Propuestas de mejoras para la Facultad	Total
LIMPIEZA (general, baños)	**28% (466)**
MEJORAR LA SEGURIDAD (denuncia, fin de acoso, fin narcomenudeo, atención psicológica, vigilancia y control de acceso)	**24% (392)**
AUMENTAR Y MEJORAR ESPACIOS (aumentar espacios comunitarios; aulas y espacios de estudio, recuperación y movilidad de espacios, áreas de descanso o recreativas; y evitar hacinamiento en aulas)	**13% (211)**
SERVICIOS Y COMUNICACIÓN ADMINISTRATIVOS (organización, información, difusión, trámites, servicios escolares, horarios, trato con autoridades y trabajadores)	**10% (166)**
INFRAESTRUCTURA, INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTO (respeto a instalaciones, mejora y mantenimiento de mobiliario e instalaciones, iluminación)	**8% (134)**
MEJORAS ACADÉMICAS (relaciones maestros-estudiantes; métodos y materiales de enseñanza; mejores profesores; actividades culturales; biblioteca)	**7% (123)**
PROMOVER CONVIVENCIA Y ORGANIZACIÓN ESTUDIANTIL (participación y organización estudiantil, redes colectivas, tolerancia, respecto, inclusión, no discriminación, equidad, unidad)	**5% (87)**
MEJORAR SERVICIOS (bebederos, cafetería, transportes, internet, basura)	**5% (87)**
TOTAL	**100% (1664)**

***Sin determinar: 126 estudiantes (14% del total).** **Fuente: Elaboración propia, 2018.**

III.2- Propuestas para disminuir violencias

La comunidad de estudiantes de la Facultad es altamente propositiva respecto a qué hacer ante las violencias en los diferentes espacios. Del total de estudiantes entrevistados, el 76% (681) sugirió al menos una propuesta para disminuir la violencia en la Facultad de Filosofía y Letras. Su diversidad la hemos agrupado en las siguientes categorías, en orden de mayor a menor intensidad:

•Mayor seguridad y mejorar vigilancia UNAM: se refiere a la demanda de mejorar la seguridad, sobre todo en términos de vigilancia UNAM, aumentarla y lograr un mayor compromiso de la misma; capacitarla y que los sistemas de seguridad funcionen:

> Algunas ejemplificaciones: capacitar a los de servicio de vigilancia y a las autoridades; comunicación inmediata y congruente; difusión del sistema de seguridad; mayor compromiso con la seguridad para apoyar a alumnos y maestros; aumento de vigilancia en alrededores y dentro de la facultad; en los pasillos; en espacios públicos y no tan concurridos; en horarios problemáticos; en el anexo; en los salones; en los lugares donde ha habido violencia; en los caminos hacia la zona del estadio; en las islas; en el tramo del estadio al anexo; en el turno vespertino; en los lugares solitarios de la facultad; cámaras de vigilancia que funcionen; más iluminación.

•Mejorar la gestión de los espacios: sobre todo gestión de los espacios para mejor movilidad, requerimiento de espacios para realización de diversos tipos de actividades; mejora de los servicios; control de los accesos y una política clara respecto al consumo y venta de drogas:

> Algunas ejemplificaciones: control de acceso a la facultad; mejorar la gestión de los espacios para permitir la circulación; destinar espacios

para actividades culturales y recreativas en la facultad; regular los espacios para el comercio; desocupar el auditorio "Che Guevara"; mejorar los servicios como la cafetería; realizar una política de drogas clara (regular o eliminar consumo de drogas en facultad).

•Diálogo sobre violencias y propuestas: fomentar diálogo, debate, pláticas, talleres, asambleas, campañas, carteles sobre violencia y generación de propuestas:

Algunas ejemplificaciones: debate, abrir espacios de diálogo a la comunidad; asambleas; reuniones sobre las violencias ejercidas; mayor diálogo e interacción entre los colegios de la facultad; entre alumnos; escuchen a los estudiantes y afectados; espacios de discusión; foros; hacer censos como éste de manera periódica para identificar fuentes de problemas; hacer debates entre colegios y tomar acciones; hacer propuestas/campañas que hablen de la violencia que suele aparecer y de las medidas que se deben de tomar; pláticas; conferencias; campañas de concientización y de prevención; talleres y asambleas informativas; círculos de concientización y debate de soluciones; carteles; más estrategias para transmitir información acerca violencia y así identificar cuando la haya; integrar el tipo de temas a nivel académico con mayor frecuencia, más allá de algo extra académico.

•Organización de la comunidad de FFyL: integración entre los diferentes sectores de la comunidad FFyL; organización de las autoridades para responder necesidades de los estudiantes y enfrentar la violencia; autoorganización estudiantil, mejorar comunicación y difusión, mejorar los servicios; desligarse de la corrupción.

Algunas ejemplificaciones: visibilizar la violencia; compromiso de parte de las autoridades de la facultad, más organización y

participación; mejorar comunicación y crear comunidad entre todos los colegios; organización comunitaria; autoorganización de estudiantes, trabajadores y académicos; brigadas estudiantiles; construcción de espacios de comunidad; de redes de prevención y comunicación entre estudiantes por colegios; más apoyo y comunicación por parte de profesores y administrativos; atención a las sugerencias de los estudiantes; mejorar la actitud de los trabajadores, de mantenimiento; que las autoridades no estén coludidas con aquellos ajenos a la universidad que entran con propósitos criminales o ilegales; no protección a profesores violentos; sacar profesores que acosan y/o abusan de su poder con fines sexuales; regular y sancionar el poder conferido a la planta docente, sancionar el abuso de poder; Servicios: mejorar las instalaciones; poner servicio médico en la facultad; transporte gratuito; más frecuencia en el transporte al anexo; mejorar el transporte facultad-anexo; más Pumabús hacia el anexo; mayor atención en la parte de higiene y en los baños de la facultad.

•<u>Cooperación y convivencia</u>: fomentar respeto, tolerancia, mejorar la convivencia y cooperación, crear comunidad.

•<u>Denuncia y ejercicio legal</u>: apertura de las autoridades para enfrentar la violencia; mejorar los protocolos, incluido el de género y la difusión de los mismos; dar seguimiento y eficacia a las denuncias, acompañamiento a los denunciantes; ejercer acción legal contra los agresores.

Algunas ejemplificaciones: efectiva respuesta de las autoridades universitarias en cualquier caso de violencia; información más clara sobre cómo denunciar, con quién y en dónde acudir; mejorar disposición/accesibilidad para las denuncias; orientación y seguimiento en casos de acoso; promoción de los espacios de

denuncia y agilizarla; facilidad para tramitar una denuncia o apoyar a las compañeras; dar los debidos protocolos legales y el seguimiento y acompañamiento adecuado; que las coordinaciones de cada colegio se hagan cargo —de verdad— de las cartas y denuncias de estudiantes; generar un protocolo eficiente ante la violencia; integrar un protocolo; mejorar el protocolo de seguridad de violencia de género; mejorar los protocolos de denuncia mediante la integración de alumnado; darle un seguimiento real e integral a demandas sobre violencia a la facultad a partir del acercamiento directo con los involucrados; seguimiento de las denuncias realizadas ante la oficina de abogados de la FFyL y la dirección; atención psicológica; ejercer acciones legales contra los agresores.

Las sugerencias de las propuestas para disminuir los hechos de violencia en la Facultad se dividen en dos grandes campos que se dividen casi a la mitad: uno que tiene que ver con la seguridad, la autoridad y la organización de los espacios, que representa 59% del total (“Mayor seguridad”; “Mejorar la gestión” y “Denuncia”), y el restante 41% tiene que ver con la organización de la comunidad de FFyL (“Diálogos”, “Organización de la comunidad” y “Cooperación”).

Contar con “mayor seguridad y mejor servicio de Vigilancia UNAM” es la principal demanda (35%, 236 estudiantes); le siguen con casi igual orden de importancia, la “mejora de la gestión de espacios” (14%, 99), “diálogo sobre violencias y propuestas” (14%, 97) y la “organización de la comunidad de la FFyL”(14%, 94); al final, las de “Fomentar cooperación y convivencia” (13%, 89) y ”mejorar mecanismos de denuncia y ejercicio legal.”(10%, 66) (tabla 9).

Tabla 9: Propuestas estudiantiles para disminuir los hechos de violencia en la Facultad (FFyL, UNAM, enero 2017-febrero 2018).

PROPUESTAS ESTUDIANTILES	ESTUDIANTES
Mayor seguridad y mejorar vigilancia UNAM	35% (236)
Mejorar la gestión de los espacios	14% (99)
Diálogo sobre violencias y propuestas	14% (97)
Organización de la comunidad de la facultad	14% (94)
Cooperación y convivencia	13% (89)
Denuncia y ejercicio legal	10% (66)
TOTAL	100% (681)

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Propuestas estudiantiles por sexo

Al observar las propuestas por sexo de los estudiantes, 64% de las que las formularon son mujeres y 36% son hombres. Son más las mujeres que los hombres en exigir "mayor seguridad y mejor vigilancia UNAM" (38% del total de las mujeres ante el 29% del total de los hombres).

En cambio, de manera semejante, mujeres y hombres proponen la "regulación de espacios" (15% del total de las mujeres y 14% del total de los hombres); "la organización de la comunidad FFyL (13% del total de las mujeres y 155 del total de los hombres) y "mejorar los mecanismos de denuncia y el ejercicio penal" (10% y 9% respectivamente).

Sin embargo, hay una mayor proporción de hombres que de mujeres en las propuestas acerca de fomentar la "cooperación y convivencia" (17% del total de hombres ante el 11% del total de las mujeres) y el "diálogo y propuestas" (16% del total de los hombres ante el 13% del total de mujeres) (tabla 10).

Tabla 10: Propuestas estudiantiles para disminuir la violencia según el sexo de los estudiantes entrevistados (FFyL, UNAM, enero 2017-febrero 2018).

Propuestas Estudiantiles Según sexo	**Seguridad/ vigilancia UNAM**	**Regulación espacios**	**Organización comunidad FFyL**	**Diálogo y propuestas**	**Denuncia/ Ejercicio legal**	**Cooperación /convivencia**
Mujeres	38%	15%	13%	13%	10%	11%
Hombres	29%	14%	15%	16%	9%	17%

Fuente: Elaboración propia, 2018.

<u>Propuestas estudiantiles según hayan sufrido o no algún hecho de violencia en FFyL, en su totalidad y por sexo</u>

Si consideramos estas propuestas estudiantiles según hayan o no sufrido algún hecho de violencia en FFyL, observamos que para ambos grupos de estudiantes sigue siendo la primera de todas la referente a "Mayor seguridad y mejor Vigilancia UNAM"(37% del total que no ha sufrido violencia y 29% del total que ha sufrido violencia), mientras que los que sufrieron Hechos de violencia dan un peso mayor a la propuesta de "Mejorar los mecanismos de denuncia y ejercicio penal" de la que le dan los que no sufrieron situaciones de violencia (8% del total de los que no han sufrido

violencia y 14% del total de los que sí la han sufrido) y la "regulación de espacios" (14% del total que no ha sufrido violencias y 17% del total de los que sí la han sufrido) (tabla 11).

Tabla 11. Propuestas estudiantiles para disminuir la violencia en la Facultad según hayan sufrido hechos de violencia o no (FFyL, UNAM, febrero-marzo, 2018).

Propuestas Estudiantiles/ hechos de violencia FFyL	Seguridad/ vigilancia UNAM	Regulación espacios	Organización comunidad FFyL	Diálogo y propuestas	Denuncia/ Ejercicio legal	Cooperación /convivencia
Han sufrido hechos de violencia	**29%**	**17%**	**15%**	**14%**	**14%**	**11%**
No han sufrido hechos de violencia	**37%**	**14%**	**13%**	**15%**	**8%**	**14%**

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Al considerar estas propuestas según el sexo de los entrevistados que han ha sufrido un hecho de violencia en la FFyL, observamos que las mujeres exigen sobre todo "mayor seguridad y mejor vigilancia UNAM" (34% del total de las mujeres que han sufrido violencia) y la mejora de los "mecanismos de denuncia y el ejercicio penal" (15% del total de las mujeres que han sufrido violencia). Son prácticamente la misma proporción entre mujeres y hombres las propuestas de "Gestión de los espacios" (18% y 17% respectivamente) y las de "fomentar los mecanismos de diálogo y propuestas" (13% y 15% respectivamente).

Sin embargo, los estudiantes hombres, exigen en mayor proporción que las mujeres, una "mejor organización de la comunidad de FFyL" (20% del total de los hombres frente al 13% del total de las mujeres) y "fomentar

la cooperación y convivencia" (18% del total de respecto al 8% del total de las mujeres) (tabla 12).

Tabla 12. Propuestas estudiantiles para disminuir la violencia en la facultad según el sexo de los estudiantes que sufrieron violencia (FFyL, UNAM, febrero-marzo 2018).

Propuestas Estudiantiles Según sexo de los estudiantes	Seguridad/ vigilancia UNAM	Gestión de los espacios	Denuncia/ Ejercicio penal	Organización comunidad FFyL	Diálogo y propuestas	Cooperación /convivencia
Mujeres	**34%**	**18%**	**15%**	**13%**	**13%**	**8%**
Hombres	**19%**	**17%**	**11%**	**20%**	**15%**	**19%**

Fuente: Elaboración propia, 2018.

IV. CONCLUSIONES

Casi la totalidad de los estudiantes entrevistados de la facultad (93%) percibe que existe violencia en la facultad: 65% tiene la percepción que la violencia en los espacios de la facultad "sigue igual", y el 28% cree que "ha aumentado".

Consideramos que esa percepción está ampliamente justificada debido a que: *Encontramos que más de 1 de cada 4 estudiantes (242, 27%) describe un hecho de violencia que lo afectó en forma directa, y algunos hasta describen dos.*

Las estudiantes más vulnerables son las mujeres (7 de cada 10 de los que sufrieron hechos de violencia) de 20-24 años (71%, 172 estudiantes de los que sufrieron hechos de violencia).

Las formas en que estas violencias se presentan son sobre todo cinco, de las cuales las más recurrentes son las siguientes:

Casi 4 de cada 10 Hechos de Violencia descritos tuvieron que ver con algún Tipo de "Acoso" (107 Hechos, 38%).
1 de cada 5 estudiantes que ha sufrido violencia, ha sido de "Abuso de Poder".
Casi 1 de cada 6 estudiantes que ha sufrido violencia, ha recibido alguna forma de "Agresión física y verbal".

Nos ha sorprendido la envergadura de los hechos de violencia de "Acoso" comparados por "Consumo y Venta de Estupefacientes" (31 hechos, 11%), que ha sido el enfoque prioritario por parte de la Universidad, incluso con una gran campaña publicitaria para enfrentar este tipo de violencia: "No es tu amigo, es un Narco".

Profundicemos entonces en el Tipo de Violencia predominante entre los estudiantes entrevistados que es el "Acoso" (43% de los estudiantes que denunciaron hechos de violencia (¡la mitad!), *que casi en la totalidad es sufrido por mujeres y tiene connotación sexual.*

Cerca de la mitad de los hechos de Acoso fueron de tipo "Físico" (40%, 43 hechos).

El segundo Tipo de Violencia más recurrente es el "Abuso de Poder": 2 de cada 10 Hechos de Violencia (49 Acciones, 20%). También nos llamó poderosamente la atención la magnitud de este tipo de violencia en la Facultad, que es un inobservable a nivel institucional y es normalizada por los estudiantes. Quisimos explorar en más detalle este tipo de violencia:

Nos encontramos entonces que la gran mayoría (3 de cada 4, 73%, 35 hechos) tuvieron la característica de "Malos tratos".
Prácticamente la totalidad de los hechos (9 de cada 10) donde se denunció Abuso de poder fueron realizados por "Personal académico" (51%) y "Personal administrativo" (42.5%) en proporción casi igual entre sí.
Por último, en la forma de la "Violencia entre pares", la de tipo "Psicológica"

representa casi la totalidad de esta modalidad: 26 de los 30 hechos de violencia descritos (87%).

Una vez identificados los principales tipos de violencia y sujetos quisimos saber ¿en qué espacios se llevan a cabo con mayor intensidad?

1 de cada 3 hechos de violencia relacionados con la facultad suceden Fuera del edificio principal pero dentro de la Ciudad Universitaria (31%, 87).

2 de cada 3 hechos de violencia sucedieron dentro de la facultad, donde los salones (20%, 58) fueron detectados como el espacio principal de vulnerabilidad.

Por último, en cuanto a las Mejoras generales para la facultad, los estudiantes se refirieron a la necesidad de mayor "Limpieza", sobre todo de los baños (28%) y a la necesidad de "Mejora de la Seguridad" (24%), misma que constituyó la principal Sugerencia "Mayor seguridad y mejorar vigilancia" propuesta para enfrentar los hechos de violencia en la Facultad (35%).

Al respecto se pidió "capacitación del personal de vigilancia, que tenga mayor compromiso y esté más presente alrededor y dentro de la Facultad, en el Anexo, en lugares solitarios, en donde ha habido violencia, en los caminos hacia el estadio, en los espacios públicos, entre otros". Por otro lado, esta demanda es coherente con el hecho de que el 50% de los sujetos que realizan hechos de "Abuso de poder" sea "Personal administrativo", del cual la mitad corresponde personal de Vigilancia.

En segundo lugar, las sugerencias más importantes tienen que ver con mejorar la organización de la vida comunitaria al interior de la Facultad: fomentar diferentes formas de "Diálogo sobre violencias y propuestas" (14%); impulsar la "Organización de la comunidad de FFyL" (14%) y la "Cooperación y convivencia" (13%); mejorar los mecanismos de "Denuncia y ejercicio legal" (10%).

Aparece también como propuesta en las sugerencias de Mejoras a la facultad como en los modos de enfrentar la violencia, la necesidad de "Mejorar la gestión de espacios" (14%).

Como vemos, más de la mitad de las Propuestas de los estudiantes para enfrentar la violencia se refieren a mejorar la (auto)organización de la vida comunitaria (51%), con la creación de espacios de diálogo entre estudiantes y autoridades para resolver colectivamente, con base en los principios de la construcción de una "paz positiva"[15] (intrínsecamente ligada a los valores humanistas que debe promover una Facultad de Filosofía y Letras y que tanto necesita el país), las principales violencias que resultaron de este Avance Exploratorio: el Acoso (38%), Abuso de poder (17%) y Agresión Física y Verbal (15%).

A su vez, la otra gran Propuesta estudiantil es: "Mayor seguridad y mejorar vigilancia" (35%).

Este ejercicio de investigación ha pretendido ser un primer acercamiento a partir de un principio de realidad con mayor rigor científico, y desde la experiencia y percepción de los estudiantes, que puede ser ampliado a otros espacios de la universidad. Aunado a esto, la investigación ha permitido desentrañar de manera más específica los tipos y sujetos de las violencias que padecen los estudiantes y esto nos ayuda para priorizar las violencias a enfrentar, así como las formas para enfrentarlas que no pueden resolverse sólo desde un enfoque, cultura y medidas de "mayor seguridad".

---

15 Se basa, sobre todo, según Lederach y Galtung, en construir formas de justicia, respeto al otro y la otra, escucha y diálogo, no prejuicios, estigmatización ni castigos ejemplares, fomentando el desarrollo de las potencialidades de organización de los diferentes actores comunitarios.

II. Juntxs Nos Cuidamos Mejor: Experiencias de Construcción de Paz y Cooperación Entre la Comunidad de la FFyL Para Detener, Prevenir y Transformar las Violencias en la Universidad

Alma Patricia Glower Ávila
Reyna Liliana Castillo Magaña

En este artículo compartimos nuestras experiencias sobre el despertar de la conciencia, reflexión y acción para humanizarnos y emplear estrategias para construir una cultura de Paz y Noviolencia en los espacios educativos donde convivimos, los cuales han de ser resignificados a través de la lucha social noviolenta. De esta manera, intentamos comprender de forma colectiva y desde la reflexión, un ejercicio que condujo a la sistematización de las experiencias y esfuerzos de cooperación colectiva tangibles en nuestros ámbitos universitarios, tal es el caso de las actividades realizadas con la comunidad de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM. Con estos ejercicios buscamos coadyuvar en la transformación de la realidad de violencia en dichos recintos, considerando tanto los aspectos de la cotidianeidad como aquellos propios de las individualidades; es un esfuerzo que pretende decir alto a estas violencias y abonar en el cómo nos organizamos para desnormalizarlas, detenerlas y transformar hacia la paz.

¿Cómo surge la campaña #JuntxsNosCuidamosMejor?

El presente material, así como las reflexiones en torno a la campaña con

sus resultados prácticos, son continuidad de los alcanzados en los "Avances Exploratorios de las Violencias en la FFyL" (2018), así como de la campaña de carteles y foros de "Juntxs nos cuidamos mejor" (2018-2019); ambos implementados como parte del Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIMES 404117, 407518, 403819), el cual es un instrumento que apoya las formas de construcción de conocimiento acerca de las violencias en la FFyL-UNAM. Dichos estímulos han hecho posible la generación de diálogos internos entre estudiantes y la comunidad universitaria para el acompañamiento de trabajos implementados en conjunto con la Dirección de la Facultad.

Los trabajos de investigación fueron realizados bajo metodologías rigurosas, por ejemplo; la realización de una encuesta aplicada al 10% de la población de la FFyL de la UNAM —entre febrero y marzo de 2018-, se basó en una muestra representativa de estudiantes de las seis carreras que se imparten en la facultad, a través de un instrumento diseñado por los participantes de la investigación sobre violencias (Durán et al., 2018). tomando como punto central captar la percepción de los encuestados sobre los tipos de violencias que existen en la comunidad universitaria y su postura respecto a las problemáticas identificadas.

Esta investigación ha sido difundida en diferentes foros de discusión y participación, tanto de la población universitaria como de diversas organizaciones, así como en un artículo de divulgación sobre nuestros hallazgos. Actualmente se continúa ampliando el espectro de acciones para entender y dar a conocer las diversas visiones sobre la problemática.

Es importante señalar que los hechos de violencia en el ámbito universitario alcanzaron su punto más álgido y preocupante el 3 de septiembre del 2018, con el ataque porril contra estudiantes que se encontraban protestando de manera pacífica en la explanada de la Rectoría de la Ciudad Universitaria. De tal forma, resultó oportuno y necesario realizar una ampliación de los temas y actividades que se habían planteado en la primera fase de investigación, en que se pretendía profundizar de manera

específica en las dos principales violencias identificadas en la Facultad: el acoso y el abuso de poder.

De esta manera, las papeletas de encuesta fueron ampliadas, colocando un rubro adicional relacionado con propuestas de los estudiantes para mitigar las dos principales violencias existentes en la Facultad (La Colectiva, 2018), de manera que el diseño de los instrumentos ha sido pertinente y dinámico, buscando siempre un acercamiento a la realidad objetiva y temporal sobre la evolución de la violencia en el ámbito de las instalaciones universitarias.

En este mismo sentido, la visión sobre los alcances del ejercicio exploratorio fue siempre el enriquecimiento surgido de la participación estudiantil, que mostró claramente la importancia de dar a conocer esta investigación y que se abrieran diálogos para incluir a las diversas propuestas surgidas desde la comunidad estudiantil, la principal afectada por las violencias detectadas.

A continuación, se describe una parte de las actividades que surgieron de esas propuestas.

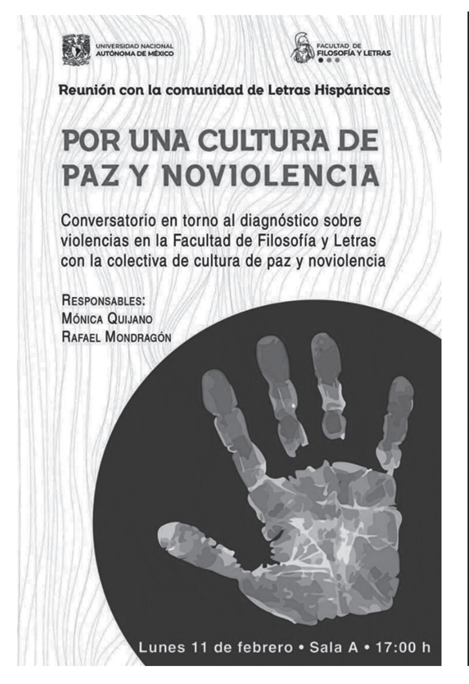
Primer Foro: ¿Cómo nos organizamos para detener las violencias en la Facultad de Filosofía y Letras?

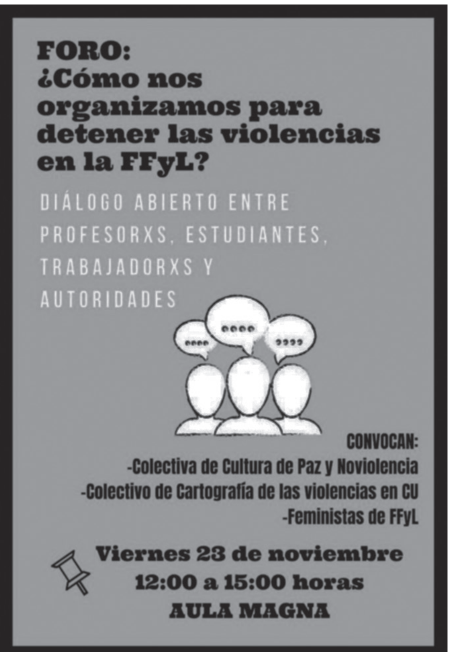
Parte de los trabajos implementados partieron de impulsar una estrategia conjunta con las autoridades de la FFyL que permitiera, por un lado, mostrar los resultados que el avance exploratorio había arrojado y, de forma paralela, facilitar los espacios y acceso a la comunidad estudiantil, que propiciarán la empatía, participación y esfuerzos encaminados a tejer redes de acción vinculadas con las propuestas recogidas en comunidad de la FFyL. Resultado de esta cooperación entre la Colectiva de Cultura de Paz y Noviolencia con la dirección de la FFyL, el 23 de noviembre de 2018 se llevó a cabo el primer foro sobre Noviolencia y participación estudiantil, denominado: "¿Cómo nos organizamos para detener las violencias en la Facultad de Filosofía y Letras?"

Este foro tuvo como finalidad dar a conocer a los estudiantes, de primera mano, los resultados de la investigación entre la población de la Facultad, dándole suma importancia a las aportaciones que habían propuesto los estudiantes encuestados, de manera que se generara un consenso sobre el fenómeno de las violencias y, contar con mejor información para generar más propuestas a partir de la participación de los asistentes al Foro, alentando también nuevas formas de convivencia dentro de la institución.

La forma en la que se desarrolló el Foro consistió, en un primer momento, en dar a conocer a la comunidad el contexto en que había surgido esta investigación, explicando la metodología utilizada en el estudio y difundiendo los primeros resultados obtenidos, de manera que se hiciera visible el contexto de violencias en el plantel, buscando con ello generar empatía entre los estudiantes; posteriormente, se llevó a cabo una dinámica con la finalidad de invitar a la comunidad –una vez conocidos los hallazgos del estudio–, a que participara de forma constructiva en la generación de propuestas de atención inmediata que resultaran factibles, buscando siempre que el ejercicio motivara soluciones colectivas deliberadas, desde y para la misma comunidad. Cabe señalar que estos esfuerzos han recuperado la experiencia de las y los participantes en el trabajo de Paz llevado a cabo en los últimos dos años, de manera que la labor de concientización fue realizada por los integrantes de La Colectiva de Paz y Noviolencia que fungen como agentes de cambio experimentados, enfatizan y dirigen sus esfuerzos hacia la obtención de resultados (tanto en la generación de acuerdos como en la puesta en práctica de las acciones propuestas), bajo un esquema de planificación y vigilancia de éstas.

Contando en todo momento con un enfoque participativo, la reacción de la comunidad estudiantil fue positiva, ya que se presentaron algunas propuestas que a la postre se convirtieron en compromisos de amplio alcance. Así, es importante reconocer la vinculación que se logró con las autoridades de la facultad, ya que el propio Director, Dr. Enrique Linares,





participó activamente en este Foro: escuchó las propuestas de manera directa, generando el compromiso para que algunas de éstas se llevaran a cabo con su apoyo. Un primer paso en ese sentido fue que se logró el acceso al repositorio de publicaciones de la UNAM, donde se colocaron todas las investigaciones realizadas hasta el momento sobre las violencias, así como la resultante del Foro, por lo que no sólo se amplió el acceso a los materiales a la población en general, sino que se reconoció institucionalmente el trabajo realizado por la comunidad universitaria en pro de las acciones para la Paz. Lo anterior, puede consultarse en la liga del repositorio: http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/7464.

Sobre las investigaciones de episodios de violencia registradas al interior del campus, así como en lo concerniente a los procesos de denuncia y acompañamiento (a los que se pueden recurrir en caso de padecer

o presenciar una violencia), las autoridades se comprometieron a destinar los recursos, tanto económicos como de capital físico y humano, necesarios para la realización de la propuesta de acción emanada de la comunidad estudiantil; por ejemplo, proporcionando las plataformas institucionales de difusión para la impresión y divulgación del material que surgiera durante este proceso. Por su parte, La Colectiva se comprometió a diseñar y producir material gráfico, incorporando las visiones y propuestas de los estudiantes.

La campaña gráfica #JuntosNosCuidamosMejor

La dinámica de trabajo colectivo para realizar la campaña #JuntsNosCuidamosMejor se abocó a la creación de carteles y medios gráficos de difusión, y fue un proceso constante de participación activa, discusión e intercambio de ideas sumamente enriquecedor. Si bien partíamos de los resultados de la investigación, al poco tiempo nos dimos cuenta que este esfuerzo no se limitaba a la mera divulgación –que si bien es cierto fue, en un primer momento, un gran desafío–, también tenía que ver con que cada cartel que surgiera llevara a la reflexión a quienes lo leyeran y propiciara un cambio en la conciencia de cada uno de los miembros de la colectividad en la población estudiantil.

Así, en el contexto de la creación de la campaña gráfica, se definieron ejes específicos en torno a los cuales se construirían los carteles: visibilizar las principales violencias que suceden en la Facultad, así como los espacios geográficos de alta vulnerabilidad para la comunidad en el campus y dar a conocer quiénes son los principales agresores. Resultó relevante brindar información sobre las diferentes vías y mecanismos de denuncia legal que existen actualmente en la línea de la FFyL, con ello se pretendió dar un paso hacia la cultura del derecho y la responsabilidad, que ayudará a desnormalizar la violencia y, con ello, poner un alto a estos hechos que se viven en la facultad. Todo lo anterior llevó a considerar pertinente retomar las propuestas surgidas, tanto de la investigación, como

del Foro, que desde el punto de vista de la autoorganización y autocuidado representan la base para construir seguridad de una forma más horizontal, que es la que pretendemos al incentivar la participación colectiva.

El resultado de estos esfuerzos fue la campaña denominada #JuntxsNosCuidamosMejor. Como se puede observar, el nombre en sí mismo tiene una connotación profunda, pues desde el inicio se pretendió evocar a una seguridad comunitaria: la que parte del reconocimiento del otro y la solidaridad, que ponga a discusión el modelo de vigilancia y securitización implementado por las autoridades la Facultad, modelo que no responde a las necesidades de la comunidad estudiantil y por tanto, resultaba ajeno a la misma.

El proceso de construcción de la campaña tomó varias sesiones durante algunos meses para que la comunidad pudiera verla terminada. Un aspecto destacable es que los testimonios incluidos en algunos de los carteles fueran en citas textuales de los hechos de violencia que habían sido recabados en la investigación, con el fin de plasmar hechos reales y no imaginarios. Los carteles resultantes tienen como principal característica –en su mayoría–, estar encabezados por una pregunta o frases que tienden a generar rupturas epistémicas en las personas que los leen, de tal manera que puedan empezar, primero, a desnormalizar la violencia que ocurre en la facultad, pero también a entender cómo es que ellos mismos cooperan con la escalada de violencia o, en su caso, con la disminución de la misma, de manera que se ubiquen dentro del espectro activo de perpetuación/eliminación de la violencia.

Se trabajó de esta forma buscando que la campaña resultara pertinente para la población a la cual estaba dirigida, manteniendo distancia del aparato de seguridad de la UNAM, como se ha dicho, aunque en constante vinculación con las autoridades del plantel.

El producto de esta propuesta, generada desde la comunidad estudiantil y retomada por la Colectiva de Cultura de Paz y No Violencia, fue una campaña que contó con trece carteles. Estos fueron posibles gracias

al involucramiento de la autoridad, quién cumplió al poner a disposición el trabajo de una diseñadora que convirtió nuestras ideas en realidad, así como el apoyo otorgado para la impresión y colocación de los materiales en los pasillos de la facultad, salones y baños.

Los trece carteles están estructurados de la siguiente manera: (Anexo 1 Campaña Gráfica Juntxs Nos Cuidamos Mejor)

1. Manifiesto de la campaña: explica de manera breve el contexto en el que surgen las investigaciones sobre las violencias, dejando en claro que esta campaña es resultado de una propuesta de la comunidad estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras, el proceso llevado para la creación de la campaña y la identidad de La Colectiva de Cultura de Paz y No Violencia.

2. Informativo: su objetivo es dar a conocer los principales tipos de violencia en la Facultad mediante una gráfica en que se muestra los resultados arrojados por la investigación y sus porcentajes.

3. Facultad de Filosofía y Letras ¿Facultad Humanista?: partimos de un discurso que se da mucho en la facultad, referente a que su base es el humanismo, por lo que decidimos poner en confrontación este ideal mediante una frase de José Revueltas: "No estudiamos con el propósito de acumular conocimientos estáticos sin contenido humano. Nuestra causa como estudiantes es la del conocimiento militante, el conocimiento crítico que impugna, contradice, controvierte, refuta y transforma, revoluciona la realidad social, política, cultural y científica", en el entendido de concebir un cuestionamiento sobre qué es lo que hacemos realmente frente a las violencias de la Facultad.

4. Visibilización del acoso, dirigido a mujeres: parte de la pregunta: ¿Te ha pasado?, e inmediatamente se describen frases textuales de las experiencias de compañeros de estudio que lo padecieron y que fueron relevadas en la investigación, con el fin que no se leyeran como casos ficticios.

5. Visibilización del acoso: su objetivo es cuestionar a los hombres, principalmente, ya que en la investigación estos actores fueron identificados como quienes más ejercen este tipo de violencia. Empieza con la pregunta: ¿Has sido uno de estos hombres? De manera inmediata se citan casos de mujeres que se sintieron acosadas por este grupo social.

6. Desnormalización de la escalada del acoso: abre con la pregunta: ¿Hasta dónde ha llegado el acoso? 40% de los acosos sufridos por los estudiantes fueron de tipo físico. Además, invita a la comunidad a actuar: si una compañera está siendo acosada, seamos solidarios y actuemos. ¡Detengamos el acoso! Como una forma para desnormalizar que el acoso "simplemente ocurre", visibilizando que este acto no es normal y que, por lo tanto, se debe actuar para detenerlo.

7. Información sobre la vía legal de denuncia del acoso: describe de manera muy gráfica los mecanismos institucionales de denuncia.

8. Denuncias y acciones colectivas: propone además una alternativa frente a la denuncia formal desde la auto-organización que, en cierta forma, fue la dirección que se quería tomar: que los estudiantes no se sientan solos y con ello se construya una red entre iguales.

9. Desnormalización del abuso de poder, dirigido a estudiantes: informa en qué consiste el abuso de poder a través de citas textuales

de testimonios, para que, como actores educativos, no se vea este acto como normal, y las personas que lo padecen, puedan darse cuenta de ello.

10. Desnormalización del abuso de poder, dirigido a profesores: cuestiona el uso de las jerarquías académicas para humillar e intimidar a estudiantes. Es importante reiterar que este cartel está pensado también para quien ejerza el abuso de poder, y que pueda tomar consciencia de lo que hace.

11. Organizativo: plantea algunas ideas de cuidado entre estudiantes para hacer frente a las violencias, desde la comunidad estudiantil.

12. Propositivo: ¿Cómo construimos una facultad más humana y solidaria? Todos somos parte del problema, pero también de la solución. Instalamos un buzón para recopilar las propuestas de los estudiantes y que éstas, a su vez, nos sirvieran como punto de partida para evaluar lo que tienen en mente los estudiantes.

13. Localización de las violencias: presenta un mapa en que se ubican los espacios en los que ocurren violencias con mayor recurrencia, no sólo para que vean el lugar en específico, sino para que se tenga el cuidado adecuado en las áreas y detonar procesos de recuperación de éstas entre estudiantes.

La Campaña *Juntxs Nos Cuidamos Mejor* quedó lista y, como parte de la estrategia seguida con la institución, se planteó que fuera exhibida para su presentación en los principales pasillos de la Facultad y cercana a dirección. Sin embargo, en un primer momento, los miembros de la comunidad estudiantil no conocían de dónde había salido la realización de la campaña

y cómo se obtuvo el apoyo de la dirección; incluso se pensaba que ésta había sido una propuesta directa de la institución, por lo que La Colectiva de Cultura de Paz y No Violencia ideó una estrategia para difundir la campaña, aclarando estas dudas. Así, se pidió a la dirección de la facultad el salón de actos para el día 27 de agosto de 2019, no sólo para presentar la campaña y que ésta fuera vista como parte de la comunidad, pues de ahí había salido, sino también para llegar a propuestas más concretas sobre cómo accionar en casos muy específicos de violencia que ocurren en la facultad.

Segundo Foro #JuntxsNosCuidamosMejor ¿Cómo?

Continuando con la búsqueda de cómo difundir las propuestas para generar expectativa y fomentar la participación en el foro del 27 de agosto, se realizaron tres estrategias concretas:

a. Realización de cuatro carteles que se pegaron en distintos espacios de la facultad (estos carteles tenían diferentes ejes: creación de propuestas, acoso, abuso de poder y uno especialmente dirigido a los estudiantes de nuevo ingreso).

b. Visita a los salones para invitar al Foro. La primera ronda se hizo una semana antes a la fecha del Foro, para grupos enteros y buscando el compromiso de los maestros (con una invitación explícita) para que asistieran.

c. Redacción y difusión de una carta que fue difundida entre las coordinaciones de los colegios para invitar a maestros y a estudiantes.

Este segundo Foro comenzó exitosamente, con la sala repleta (116 personas anotadas en lista de registro), la mayoría llegó puntualmente y algunas personas ni siquiera tenían lugar para sentarse.

Se inició con un *performance*, acompañado de preguntas generadoras que permitieron visibilizar violencias concretas que se vivieron en la facultad. Se destacó que el *performance* estaba basado en una encuesta realizada a miembros de la facultad.

Se pidió que en papelitos escribieran cuáles eran las dos violencias que consideraban más frecuentes en la facultad, con el siguiente resultado (Tabla 1):

Tabla 1. Violencias más frecuentes en la Facultad de Filosofía y Letras, 2019.

VIOLENCIAS MÁS FRECUENTES EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, SEGÚN LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO FORO	CANTIDAD
Abuso de poder	49
Acoso, hostigamiento, agresión sexual	42
Venta/consumo de estupefacientes	24
Violencias relacionadas con espacios	19
Violencia entre pares	16
Agresión física y verbal	2

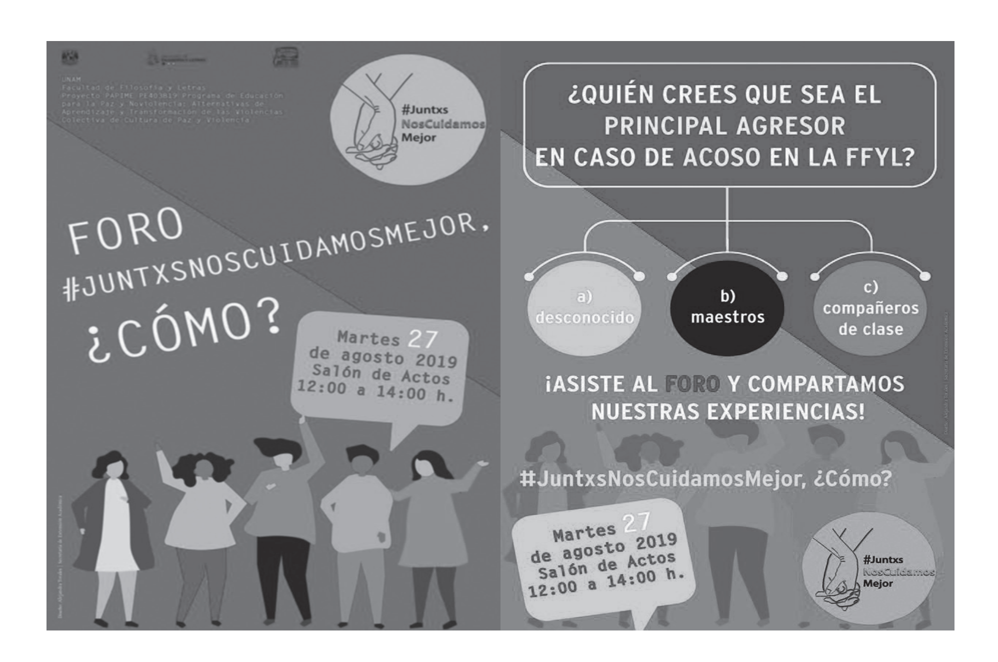
Fuente: Elaboración propia, 2018.

Después del *performance*, se preguntó al público si se habían sentido identificados con alguna de las violencias representadas: "¿Alguien identificó alguna violencia?" A lo que respondieron afirmativamente. El *performance* incluyó personajes familiares para los alumnos, de esta forma, algunos estudiantes dijeron que por parte de la maestra notaron actitudes

prepotentes, porque no dejaba de interrumpir a la alumna y también de parte de su adjunto que la estaba hostigando.

Una chica comentó que a ella le pasó algo similar con un profesor muy prepotente, que no dejaba que el grupo se expresara y al final se les expulsó del salón y el grupo no hizo nada. Otro compañero de la Facultad de Veterinaria compartió una experiencia de abuso de poder; comentó que una profesora les dijo que su trabajo era una porquería y se los aventó; sin embargo, era difícil enfrentarla porque ocupaba un puesto privilegiado y por lo tanto, no había una igualación de poder. Él se animó a denunciar en el Foro declarando su nombre, los alumnos no hicieron nada en el momento, pero sí levantaron una queja con ayuda de los consejeros técnicos, aunque no hubo sanciones hacia ella.

A partir de eso, se eligió un par de las problemáticas o violencias que emergieron y se planearon colectivamente unas acciones concretas a corto plazo, para enfrentarlas y se creó una comisión que le diera



seguimiento a partir de las preguntas rectoras que llevaron la discusión, reflexión y las propuestas del Foro: ¿Qué hacer, por dónde comenzar? ¿Nosotras/os como estudiantes qué podemos hacer y qué estamos dispuestas/os a hacer por nuestra seguridad? ¿Qué estamos esperando para generar una iniciativa? ¿Qué necesitamos?

Ya para cerrar el Foro se planteó seleccionar una propuesta extraída de la investigación (La Colectiva, 2018) y se relevaron las siguientes propuestas ante las violencias en el segundo Foro:

- Posicionarnos como estudiantes y hablar con el/la profesor/a, acompañada del grupo.
- Realizar reuniones entre estudiantes de varios colegios.
- Llevar a cabo Foros de enlace para reflexionar: ¿cómo relacio narnos grupalmente?, ¿cómo enfrentar a la autoridad?
- Hacer redes con las cuentas de redes sociales (Facebook) de los colegios y lograr que éstas sí se utilicen.
- Generar comunidad con foros y talleres.
- Crear estrategias de contención emocional.
- Conocernos más entre compañeros.
- Que en el primer semestre se explicite qué es la libertad de cátedra y cuáles son sus límites, para no justificar el abuso de poder.
- Crear un grupo multidisciplinario y autónomo para conducir a las compañeras que han vivido violencia de género, de tal manera que no atraviesen los procesos burocráticos.
- Ser críticas y reflexivas de nuestros roles como profesores y estudiantes.
- Hacer investigación en la legislación universitaria sobre qué es la libertad de cátedra y difundirlo.
- Poner un buzón para denunciar hechos de violencia.
- Actuar en grupo frente a situaciones de violencia.
- Conocer instancias para hacer denuncias.

- Acercarse a los representantes de los colegios (saber quiénes son).
- Buscar alternativas de acción colectiva desde los estudiantes.
- Hacer un folleto que contenga las vías de denuncia y las alternativas de acción para entregarlo a los estudiantes.

Al final se llegó a un acuerdo colectivo, y tres propuestas fueron impulsadas por los estudiantes que asistieron al Foro:

1. Participar en la elaboración de un folleto informativo sobre las violencias y cómo enfrentarlas.
2. Crear un grupo de acompañamiento y denuncia por acoso, hostigamiento y abuso sexual.
3. Realizar un foro entre colegios, para que cada uno exponga las problemáticas que se tienen al interior y que los otros puedan conocerlas.

- Generar vías de comunicación entre estudiantes de diferentes colegios.
- Impulsar espacios de convivencia.
- Realizar más investigaciones sobre los tipos de violencia en la facultad para conocer más sobre los actores que las ejercen.

Finalmente, presentamos algunas de las voces y experiencias de diferentes actores de la comunidad en la participación activa de este proceso constructivo de Paz y Noviolencia para empezar a transformar nuestras realidades, nuestros espacios donde habitamos y nuestras relaciones sociales.

- Mujer joven estudiante de la FFyL en proceso de titulación

“Nos hemos reunido una vez para formar un grupo de acompaña-

miento y denuncia (pues esas son cosas que no hace la autoridad), y ofrecer una ruta de acompañamiento o contar con talleres de sanación; y la segunda reunión está por concretarse. Del WhatsApp hay muy poca comunicación, pero la realidad de las fuerzas y tiempo, imposibilita continuar esto.”

- Mujer joven estudiante de DyGI

“Estar en La Colectiva de Cultura de Paz y No Violencia me ha parecido una experiencia interesante y enriquecedora donde todo se va formando desde la perspectiva de la paz… hacia proyectos de lazos de paz. A veces parece muy abstracto cómo nos cuestionamos la forma de ser y es a la vez bastante problemático, en el buen sentido de la palabra, y el trabajo que se ha hecho para atender las violencias, pensando que un foro no es suficiente, pero aun así, todo lo que se hace en La Colectiva hay que valorarlo, los esfuerzos que se llevan a cabo y que es algo más pensando y con disposición de todas las partes para colaborar en transformar, aunque la realidad nos rebasa, pues no hay fuerzas suficientes. Y revisando la investigación, y está campaña, siento que no se difunde del todo, debería de difundirse más ya que genera reflexiones necesarias que permiten accionar con más conciencia.”

- Mujer joven en proceso de titulación de la FFyL

“El proceso con la dirección creo que más que un proceso, es una estrategia necesaria, que deviene de las propuestas colectivas que salieron en el primer foro, por lo que es súper necesario colaborar. Considero que la estrategia utilizada con la autoridad de la facultad, más que calificarla como positiva o negativa, trajo consigo resultados óptimos, cómo el hecho de tener espacios donde presentar

tanto las investigaciones, como la campaña. Y, por último, con la diseñadora de la facultad, sentí que fue a escucharnos y nos mencionaba que era una gran labor la que se hacía dentro de La Colectiva de Cultura de Paz y No Violencia. Es lo que se necesitaba, ya que no es un tema menor lo que se maneja. También es importante mencionar que los integrantes de la dirección y personal de la facultad, fueron accesibles a colaborar, en constante diálogo con nosotros."

- Hombre joven estudiante de DyGI

"Como integrante de La Colectiva de Cultura de Paz y No Violencia, considero que la investigación y la campaña son muy útiles pero incompletas, pues sólo toma el 10% de la facultad. Es una herramienta para la comunidad de la facultad y esta misma investigación, sirve a los estudiantes pues estos datos brindan una legitimidad necesaria, debido a que es evidente la falta de conocimiento por parte de las autoridades y, en este sentido, el abuso de poder combinado con el acoso es algo que se ha denunciado anteriormente, estos es una de las cosas que se tuvo que hacer ante esto, y tener herramientas para conocer cómo podemos demandar a la UNAM la atención de esto. Por otro lado, el propósito del foro, y cómo nos cuidamos de esos abusos de poder, sirve para denunciar muchos casos. Es algo que a la mayoría nos ha tocado y hay varias formas de organización para atender esto. En primera instancia, además de denunciar, hay que ver qué más se debe hacer para lograr más, falta que la misma gente de la comunidad comience a juntarse, reflexionar y ver cómo juntos nos cuidamos mejor."

CONCLUSIONES

Cabe mencionar que el proceso de la Campaña *#JuntxsNosCuidamosmejor*, sigue en construcción, y está dando seguimiento a los acuerdos tomados en el Segundo Foro; nos ha quedado muy claro que el conocimiento puede ser utilizado como un instrumento de lucha noviolenta, que nos permite conocer con más rigor la realidad que nos rodea y esto nos permite exigir acciones concretas a las autoridades de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM; que no basta con buenas acciones o más seguridad y vigilancia para atacar la violencia que se percibe y existe en la facultad, sino que éstas deben fundamentarse en el conocimiento generado a partir de datos verificables y por la investigación rigurosa y participativa, en un ejercicio que permita seguir avanzando y que, además, guie acciones sucesivas, de manera que todo sea un ejercicio incremental, dinámico y de permanente enriquecimiento.

En el ámbito de los objetivos planteados, se cumplieron dos de los propósitos que se tenían inicialmente; en primera instancia difundir los resultados de las investigaciones realizadas (Durán, G. *et al.*, 2018; La Colectiva, 2018), pero también, el que ese conocimiento pudiera suscitar rupturas epistémicas en las personas que tuvieran acceso a ellos, mediante formatos más amables, como fue la Campaña *#JuntxsNosCuidamosMejor*. Lo anterior tuvo la finalidad de atacar el desconocimiento de la comunidad estudiantil que –en ocasiones–, es presa del miedo y la desconfianza que generan las practicas cotidianas de vigilancia y securitización implementadas hasta ahora por las autoridades, y permitir el saber en qué ambiente real se encuentran, de forma que conciban la inseguridad y violencia observada al interior de la FFyL de una manera real, que sirva para desnormalizar la violencia que se vive, y también para proponer acciones que puedan reducirla.

La campaña gráfica ha sido resultado de un largo proceso de acción-reflexión-acción colectiva, cuya implementación dentro de los pasillos de la facultad, nos enseñó qué espacios físicos son simbólicamente apropiados por la comunidad estudiantil y cuáles son propios de “la autoridad”. Varios son los cuestionamientos que siguen surgiendo como resultado de

este largo proceso; ¿la justicia que queremos es compatible con la que nos brinda el orden legal?, ¿las suspensiones hacia los agresores logran cambiar su comportamiento?, ¿el agresor decide no reincidir por miedo al castigo o por voluntad propia? Por otra parte, también nos encontramos la necesidad de compartir la metodología de investigación y el desarrollo del proceso, con el fin de ampliarlo y replicarla, tanto en diferentes facultades de la Ciudad Universitaria, como también hacia distintas universidades en México.

El compartir estas experiencias de paz en la FFyL de la UNAM, construir conocimiento de manera colectiva, procurar el fomento de la integración comunitaria y la identificación con una identidad más humana, son esfuerzos que se han procurado con el fin de compartir un instrumento de lucha, una investigación generada desde la Noviolencia que nos dé una dirección más certera de hacia dónde vamos y cómo lo estamos haciendo; en concordancia con la paz, estas acciones, reflexiones y conocimiento generado a partir de la experiencia, desde la participación colectiva, ha generado impactos positivos a través de pequeños cambios y cooperaciones entre actores considerados estratégicos, pero también con aquellos considerados "comunes y corrientes": juntos vamos transformando sustancialmente hacia la Paz y la Noviolencia de nuestra universidad y nuestro país.

La idea es contribuir a la construcción colectiva, tanto de toma de conciencia como en la generación de alternativas reales, precisas y realizables, para que las dinámicas de violencia en la Facultad de Filosofía y Letras se vayan transformando. Una forma de construcción de Paz y Noviolencia basada en el conocimiento y emergido de éste, para saber cómo nos organizamos y con ello establecer nuevas formas de relacionarnos y cuidarnos, basándonos en visibilizar, desnormalizar, enfrentar y prevenir los actos de violencia que padecemos tan directa y cotidianamente.

Bibliografía

Alfaro Tejero, Yoalli Q. (2019). *Rediseño de la Zona de Frontones en Ciudad Uni-*

versitaria para mejorar la seguridad de la comunidad. [Tesis.] Facultad de Arquitectura, UNAM, Ciudad de México.

Colectiva de Cultura de Paz y Noviolencia --PAPIME-407518. (2018) *Ampliación del avance exploratorio en hechos de violencia de género y abuso de poder en la facultad de Filosofía y Letras (2017-2018)*, Ciudad de México: FFyL-UNAM.

Colectivo "Pensar en Voz Alta"-SERPAJ-México (2000). "Exposición "La paz tras el cerco". En: *Cuaderno de reflexión y acción noviolenta*, N. 4, primavera, Cuernavaca, Morelos, México.

Durán, María; Roxanna Romero; Yoalli Alfaro; Myriam Fracchia y Pietro Ameglio (2018). *"Avance exploratorio sobre los 'Hechos de violencia en la Facultad de Filosofía y Letras'-UNAM", (enero 2017-febrero 2018)*, Colectiva de CPyNV/PAPIME-407518, Ciudad de México: FFyL-UNAM.

Lederach, John Paul. (1958), *Educar para la paz*, Fontamara, Barcelona, España.

#Juntxs
NosCuidamos
Mejor

#JuntxsNosCuidamosMejor

Somos un grupo interdisciplinario que trabaja en la construcción de paz a través de la investigación-acción en diferentes espacios. Actualmente formamos parte del Proyecto de Investigación PAPIME (PE403819) "Programa de Educación para la Paz y la Noviolencia: Alternativas de Aprendizaje y Transformación de las Violencias" y, paralelamente, pertenecemos a La Colectiva de Cultura de Paz y Noviolencia.

Ante el miedo que nos causó la creciente ola de violencia a nivel nacional y dentro de Ciudad Universitaria, en 2018 iniciamos una investigación por medio de un sondeo a 900 (10%) estudiantes del sistema escolarizado de la FFyL, en el que les preguntamos sobre hechos de violencia vividos en las instalaciones de la Facultad, así como sus propuestas para enfrentarlos y transformarlos.

A partir del ataque porril del 3/sep/2018 ocurrido en Rectoría, Ciudad Universitaria, elaboramos una ampliación de la investigación para profundizar en las dos violencias más frecuentes. Esta campaña gráfica nace como propuesta del foro "¿Cómo nos organizamos para detener las violencias en la FFyL?" realizado el pasado 23 de noviembre en el cual participaron estudiantes, profesorxs y directivxs.

Esta iniciativa estudiantil tiene como finalidad visibilizar las principales violencias que se viven dentro de la Facultad, prevenir el aumento de éstas, proponer estrategias organizativas y de autocuidado para construir juntxs nuestra seguridad, así como brindar información sobre las diferentes vías y mecanismos de denuncia que existen actualmente.

La campaña #JuntxsNosCuidamosMejor es la voz y la experiencia de la comunidad estudiantil

*Toda la información y citas textuales fueron extraídas de las investigaciones

PROYECTO PAPIME 403819 | DISEÑO: ALEJANDRA TORALES M.









¿SABES CUÁLES SON LAS TRES PRINCIPALES VIOLENCIAS EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS?

PROYECTO PAPIME 403819 | DISEÑO: ALEJANDRA TORALES M.

Nosotras no sabíamos y decidimos preguntar a 900 estudiantes
(10% de la comunidad escolarizada)

Tipos de violencias sufridas por los estudiantes (enero 2017-febrero 2018)

Tipo	%
sin especificar	1%
violencias relacionadas con los espacios	7%
violencias entre pares	11%
consumo y venta de drogas	11%
agresión física y verbal	15%
abuso de poder	17%
acoso	38%

¿Te imaginaste que el ACOSO y el ABUSO DE PODER fueran las mayores VIOLENCIAS?



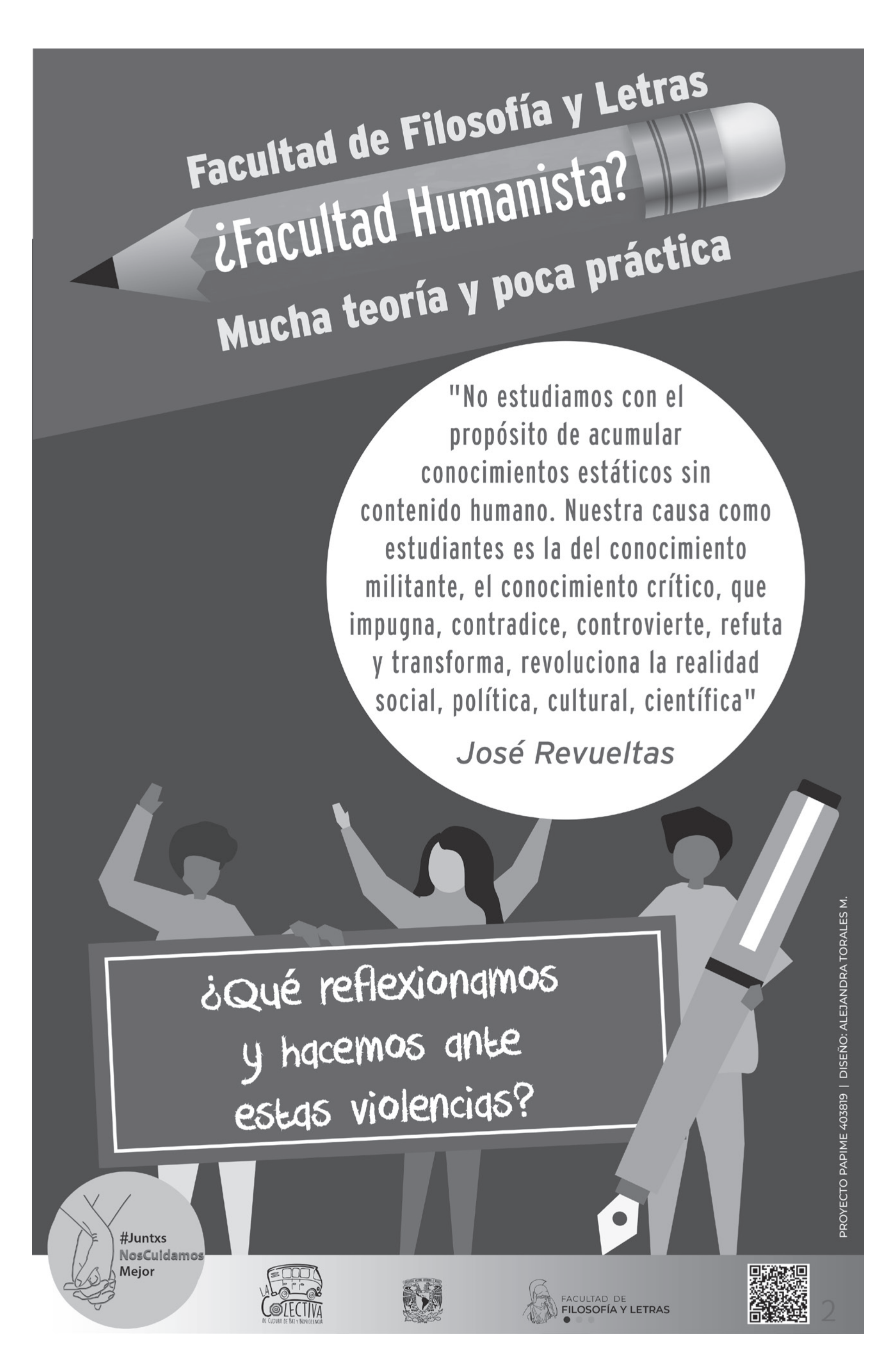








1



Facultad de Filosofía y Letras
¿Facultad Humanista?
Mucha teoría y poca práctica
"No estudiamos con el propósito de acumular conocimientos estáticos sin contenido humano. Nuestra causa como estudiantes es la del conocimiento militante, el conocimiento crítico, que impugna, contradice, controvierte, refuta y transforma, revoluciona la realidad social, política, cultural, científica"
José Revueltas
¿Qué reflexionamos y hacemos ante estas violencias?
PROYECTO PAPIME 403819 | DISEÑO: ALEJANDRA TORALES M.
#Juntxs NosCuidamos Mejor
La Colectiva
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
2

¿Te ha pasado?

"Él me forzó a saludarle de beso y abrazo"

"Me agregó varias veces a Facebook a pesar de haberlo rechazado previamente"

"Un profesor se la pasaba viéndome las piernas y el escote"

Testimonios reales de estudiantes de la FFyL retomadas de investigación sobre violencias en la Facultad

http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/7465

NO LO DUDES ¡ES ACOSO!



PROYECTO PAPIME 403819 | DISEÑO: ALEJANDRA TORALES M.











3

¿HAS SIDO UNO DE ESTOS HOMBRES?

"Un tipo me miró hasta que ya no pudo voltear más su cabeza"



"Un profesor me mandaba mensajes por WhatsApp proponiendo encuentros a cambio de una calificación"

"Un hombre dijo piropos hacia mí mí y otras mujeres"

SI LA MOLESTAS O INCOMODAS

El 92% de los casos de Acoso en la FFyL fueron padecidos por mujeres (enlace para consultar)

Informe:
http://ru.ffyl.unam.mx /handle/10391/7465

¡YA ES ACOSO!

PROYECTO PAPIME 403819 | DISEÑO: ALEJANDRA TORALES M.











4

¿HASTA DÓNDE HA LLEGADO EL ACOSO?

40%

Casi la mitad de los acosos sufridos por los estudiantes fueron de tipo físico

"Camino al anexo me empezó a seguir mientras se masturbaba"

"Un estudiante me interceptó en los pasillos de la Facultad y me terminó siguiendo a mi casa"

"Un compañero ´amigo´ me tapó los ojos y no me soltaba hasta después de un rato, cuando me soltó me abrazó, se acercó mucho a mí, me sentí muy incómoda y no supe qué hacer, después me empezó a besar mis mejillas"

Si una compañera está siendo acosada, seamos solidarixs y actuemos

¡DETENGAMOS EL ACOSO!

PROYECTO PAPIME 403819 | DISEÑO: ALEJANDRA TORALES M.



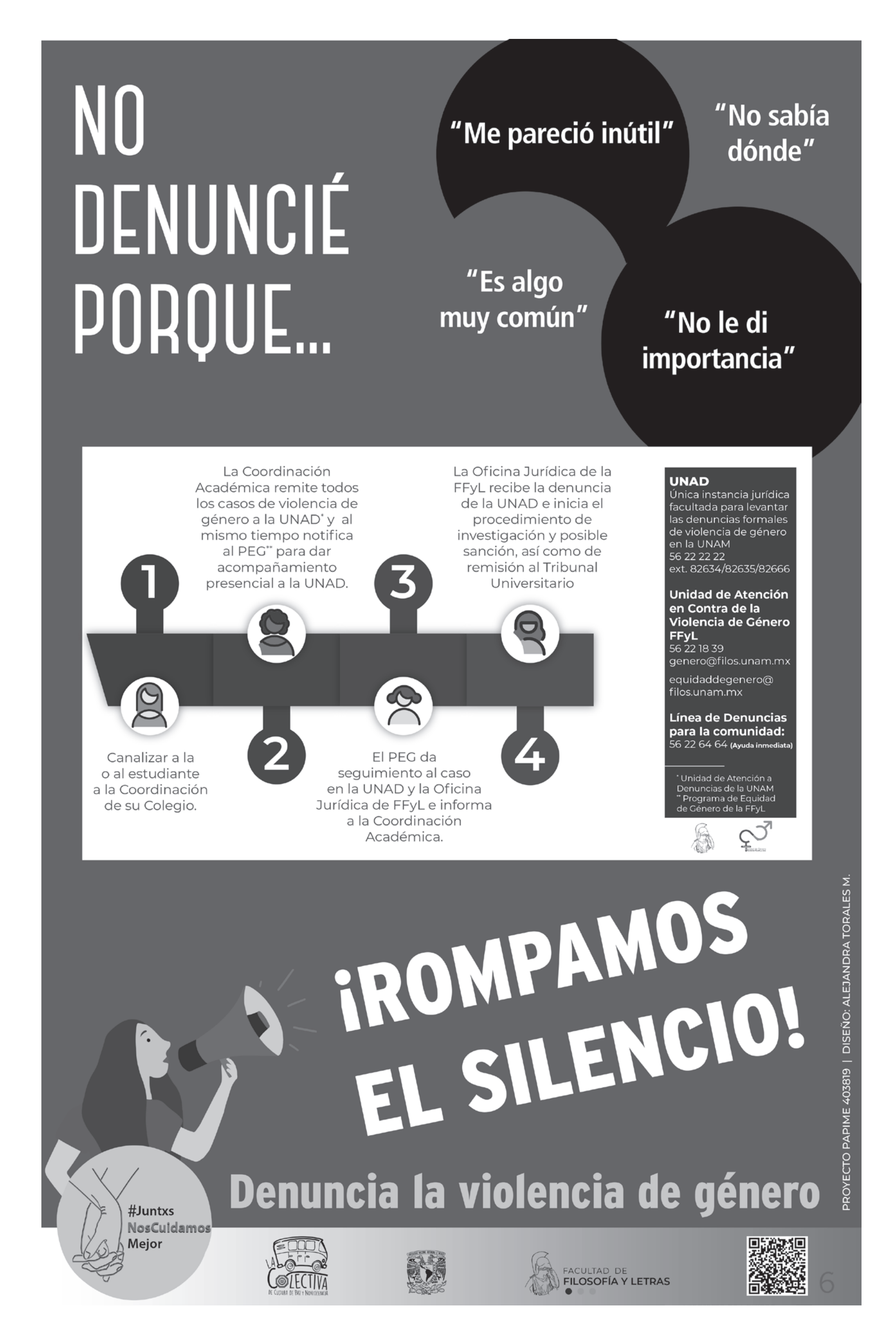




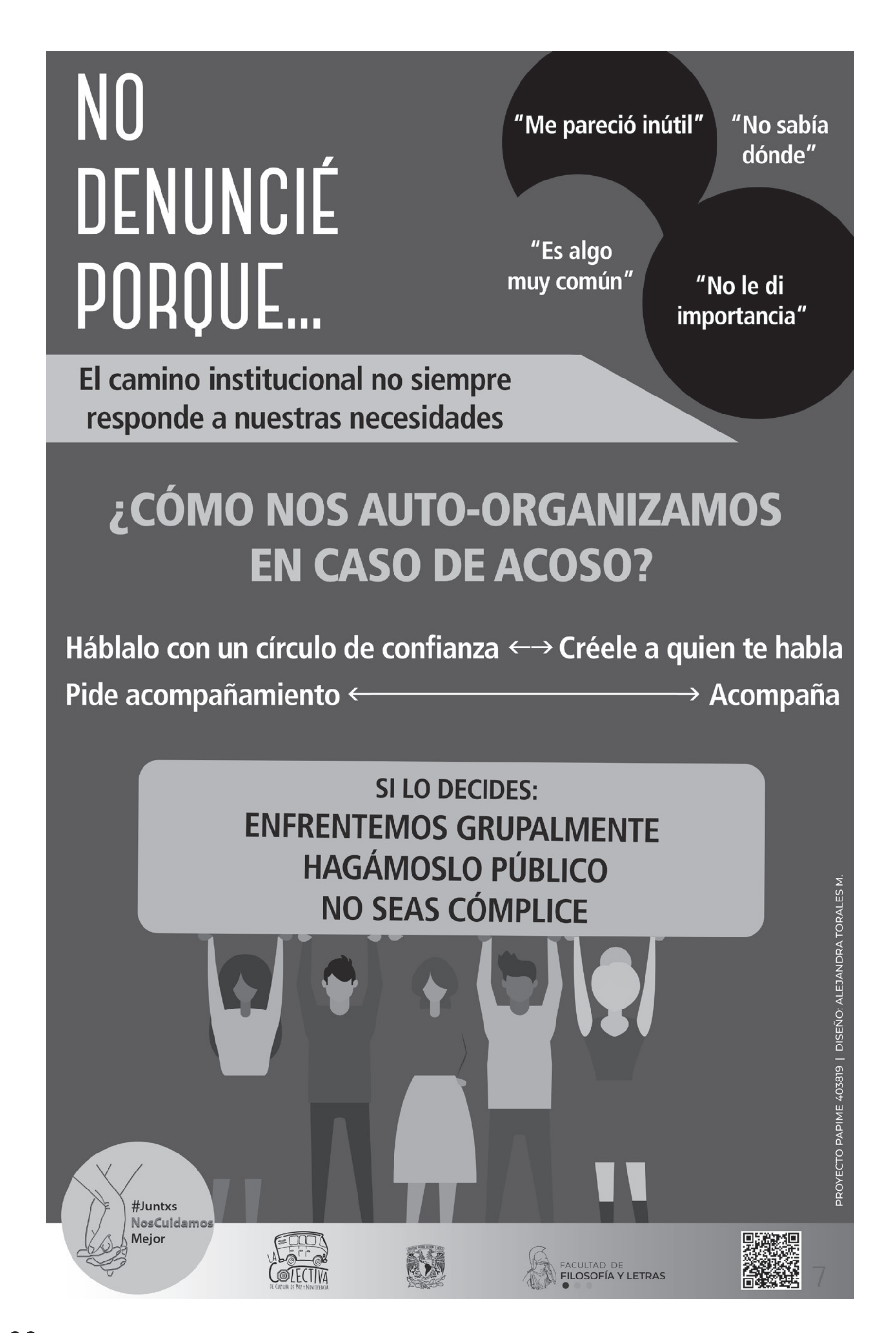


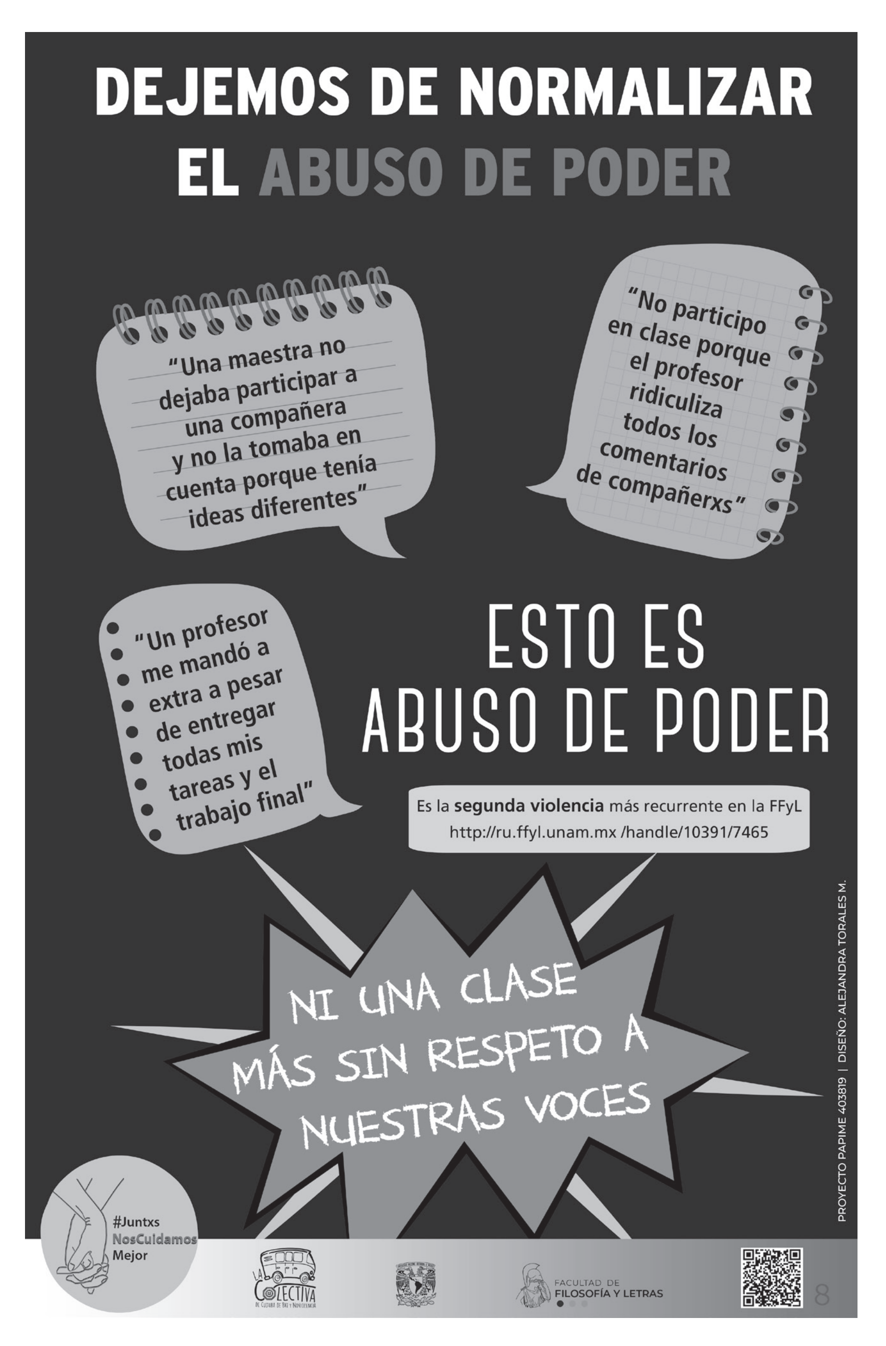


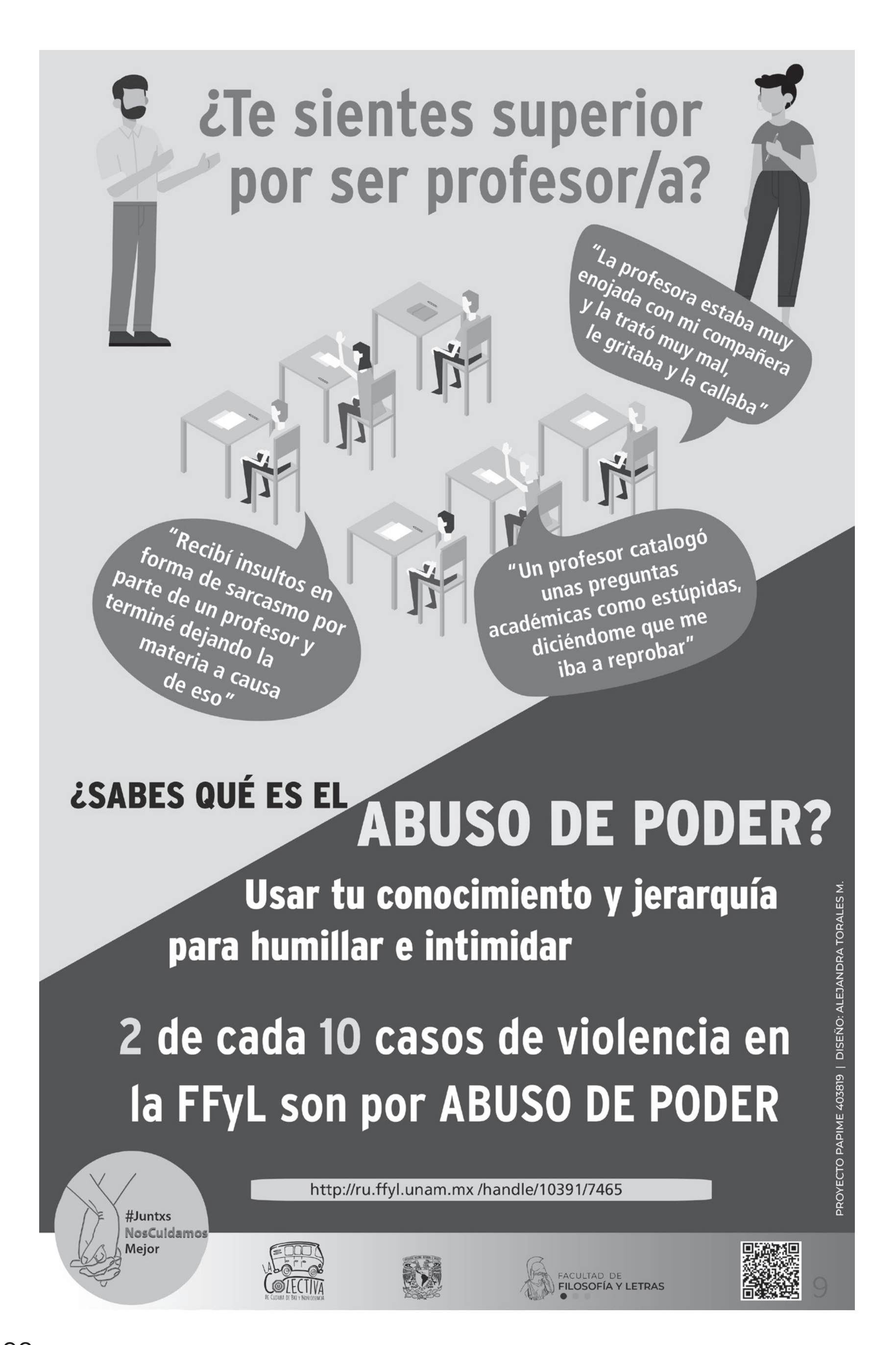
5



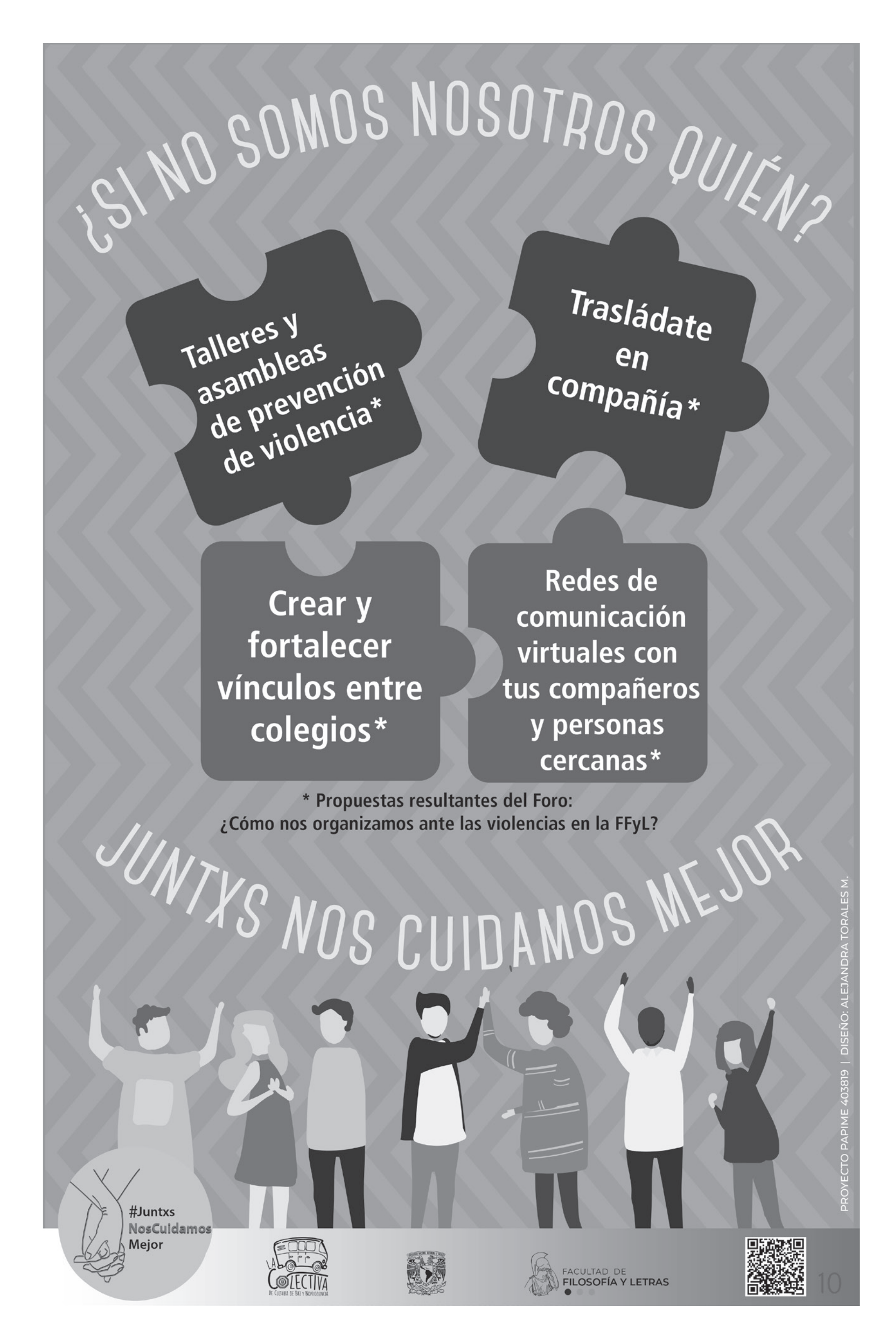
NO DENUNCIÉ PORQUE...
"Me pareció inútil"
"No sabía dónde"
"Es algo muy común"
"No le di importancia"
1
Canalizar a la o al estudiante a la Coordinación de su Colegio.
2
La Coordinación Académica remite todos los casos de violencia de género a la UNAD* y al mismo tiempo notifica al PEG** para dar acompañamiento presencial a la UNAD.
3
El PEG da seguimiento al caso en la UNAD y la Oficina Jurídica de FFyL e informa a la Coordinación Académica.
4
La Oficina Jurídica de la FFyL recibe la denuncia de la UNAD e inicia el procedimiento de investigación y posible sanción, así como de remisión al Tribunal Universitario
UNAD
Única instancia jurídica facultada para levantar las denuncias formales de violencia de género en la UNAM
56 22 22 22
ext. 82634/82635/82666
Unidad de Atención en Contra de la Violencia de Género FFyL
56 22 18 39
genero@filos.unam.mx
equidaddegenero@filos.unam.mx
Línea de Denuncias para la comunidad:
56 22 64 64 (Ayuda inmediata)
* Unidad de Atención a Denuncias de la UNAM
** Programa de Equidad de Género de la FFyL
¡ROMPAMOS EL SILENCIO!
Denuncia la violencia de género
PROYECTO PAPIME 403819 | DISEÑO: ALEJANDRA TORALES M.
#Juntxs NosCuidamos Mejor
LA COLECTIVA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
6


NO DENUNCIÉ PORQUE...
"Me pareció inútil"
"No sabía dónde"
"Es algo muy común"
"No le di importancia"
El camino institucional no siempre responde a nuestras necesidades
¿CÓMO NOS AUTO-ORGANIZAMOS EN CASO DE ACOSO?
Háblalo con un círculo de confianza ←→ Créele a quien te habla
Pide acompañamiento ←→ Acompaña
SI LO DECIDES:
ENFRENTEMOS GRUPALMENTE
HAGÁMOSLO PÚBLICO
NO SEAS CÓMPLICE
PROYECTO PAPIME 403819 | DISEÑO: ALEJANDRA TORALES M.
#Juntxs NosCuidamos Mejor
LA COLECTIVA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
7


DEJEMOS DE NORMALIZAR
EL ABUSO DE PODER
"Una maestra no dejaba participar a una compañera y no la tomaba en cuenta porque tenía ideas diferentes"
"No participo en clase porque el profesor ridiculiza todos los comentarios de compañerxs"
"Un profesor me mandó a extra a pesar de entregar todas mis tareas y el trabajo final"
ESTO ES ABUSO DE PODER
Es la **segunda violencia** más recurrente en la FFyL
http://ru.ffyl.unam.mx /handle/10391/7465
NI UNA CLASE MÁS SIN RESPETO A NUESTRAS VOCES
PROYECTO PAPIME 403819 | DISEÑO: ALEJANDRA TORALES M.
#Juntxs
NosCuidamos
Mejor
LA COLECTIVA
FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS
8



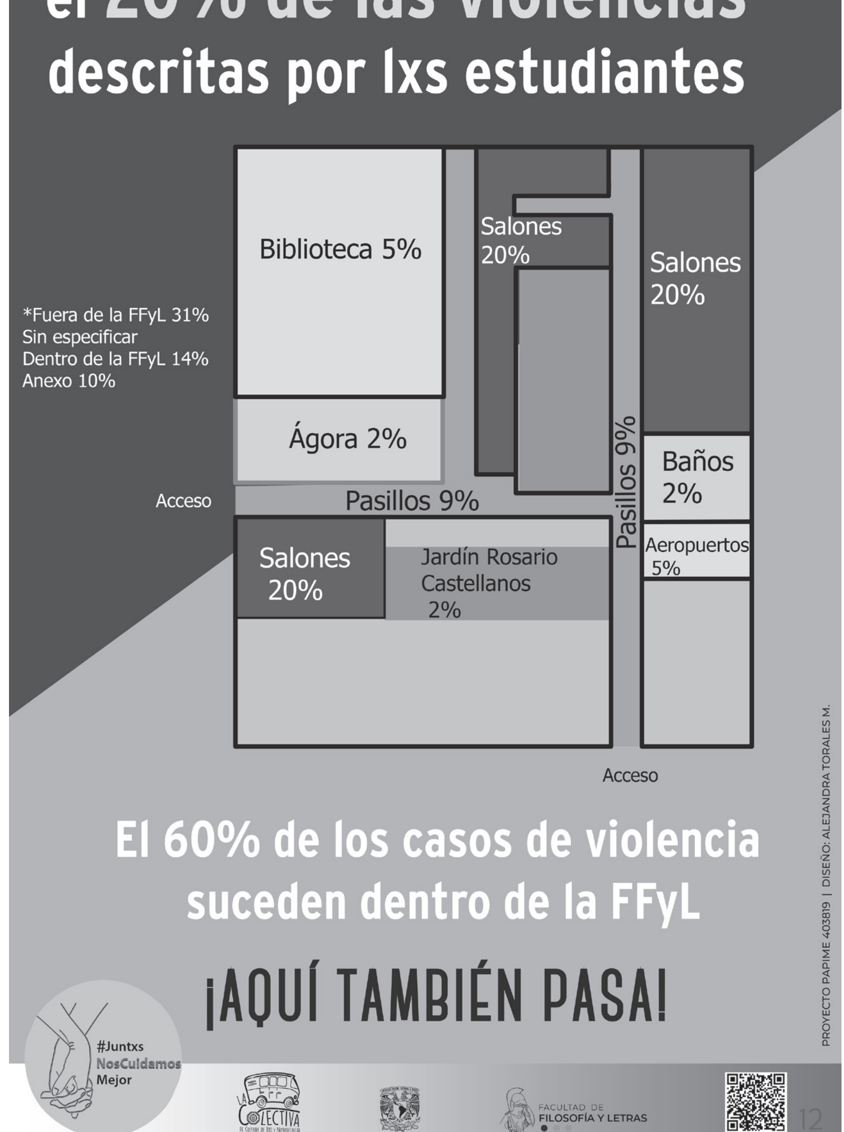
¿Te sientes superior por ser profesor/a?
"La profesora estaba muy enojada con mi compañera y la trató muy mal, le gritaba y la callaba"
"Recibí insultos en forma de sarcasmo por parte de un profesor y terminé dejando la materia a causa de eso"
"Un profesor catalogó unas preguntas académicas como estúpidas, diciéndome que me iba a reprobar"
¿SABES QUÉ ES EL ABUSO DE PODER?
Usar tu conocimiento y jerarquía para humillar e intimidar
2 de cada 10 casos de violencia en la FFyL son por ABUSO DE PODER
http://ru.ffyl.unam.mx /handle/10391/7465
PROYECTO PAPIME 403819 | DISEÑO: ALEJANDRA TORALES M.
#Juntxs NosCuidamos Mejor
La Colectiva
Facultad de Filosofía y Letras
9


¿SI NO SOMOS NOSOTROS QUIÉN?
Talleres y asambleas de prevención de violencia*
Trasládate en compañía*
Crear y fortalecer vínculos entre colegios*
Redes de comunicación virtuales con tus compañeros y personas cercanas*
* Propuestas resultantes del Foro:
¿Cómo nos organizamos ante las violencias en la FFyL?
JUNTXS NOS CUIDAMOS MEJOR
PROYECTO PAPIME 403819 | DISEÑO: ALEJANDRA TORALES M.
#Juntxs
NosCuidamos
Mejor
La Colectiva
FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS
10

¿Cómo construimos una Facultad más humana y solidaria?

TODXS SOMOS PARTE DEL PROBLEMA PERO TAMBIÉN DE LA SOLUCIÓN




En el salón suceden
el 20% de las violencias
descritas por lxs estudiantes
*Fuera de la FFyL 31%
Sin especificar
Dentro de la FFyL 14%
Anexo 10%
Biblioteca 5%
Salones 20%
Salones 20%
Ágora 2%
Pasillos 9%
Baños 2%
Acceso
Pasillos 9%
Salones 20%
Jardín Rosario Castellanos 2%
Aeropuertos 5%
Acceso
El 60% de los casos de violencia suceden dentro de la FFyL
¡AQUÍ TAMBIÉN PASA!
PROYECTO PAPIME 403819 | DISEÑO: ALEJANDRA TORALES M.
#Juntxs NosCuidamos Mejor
La Colectiva
Facultad de Filosofía y Letras
12

III. Rediseño de la Zona de Frontones en la Ciudad Universitaria Para Mejorar las Condiciones de la Seguridad de la Comunidad Universidad

Yoalli Quetzal Alfaro Tejero

A lo largo de los años 2017 y 2018, dentro de Ciudad Universitaria de la UNAM se manifestaron diferentes situaciones que pusieron a prueba la capacidad de respuesta de la institución ante la seguridad, y que evidenció la creciente ola de violencia a nivel nacional ha llegado a los recintos universitarios. En mayo del 2017, se encontró el cuerpo sin vida de Lesvy Berlín Osorio en las inmediaciones de la Facultad de Ingeniería y una semana después se presentó el caso de un homicidio en la Cantera,[1] cuyo cuerpo no ha sido identificado aún. Seguido a esto, se sumaron dos muertes más suscitadas dentro del campus, el de Víctor Orihuela cuyo cuerpo fue encontrado sin vida en la Facultad de Filosofía y Letras; y por último, el de Luis Roberto Malagón estudiante de alto rendimiento de la Facultad de Derecho, encontrado inconsciente en un pozo de absorción a un lado de la Facultad de Medicina.[2] Posterior a estos acontecimientos, las autoridades respondieron mediante la implementación de medidas para mejorar

1 Conocida como la zona de entrenamiento del equipo de futbol Pumas. Cuenta con un área de 260 mil m2 y, de acuerdo con Fundación UNAM, es un espacio abierto a todo público.

2 Los casos fueron consultados del registro perteneciente a la asociación de estudiantes "Nos Hacen Falta", quienes se encargan de brindar acompañamiento a familiares de víctimas pertenecientes a la comunidad UNAM en casos de homicidio, feminicidio o desaparición.

la seguridad enfocadas en la vigilancia y el control, dejando a un lado las mejoras en el espacio físico y la atención a las causas fundamentales del problema.

Estos acontecimientos, aunado a la producción del miedo constante que transmitidos en los medios de comunicación, dieron pie a que las autoridades empezaran a reforzar las medidas de seguridad en el campus. Los consejeros universitarios y autoridades ubicaron, tras una reunión exhaustiva, los principales puntos conflictivos donde se realizaban actividades relacionadas con el consumo y venta de droga:[3] el espacio conocido como "las islas", los accesos principales al campus, las esculturas "Los Bigotes", el jardín botánico y el área de los frontones.[4]

Como antecedente, la manera en que se abordó el conflicto del narcomenudeo en el caso de Las Islas durante el año 2010, fue desde una participación colectiva en la realización de actividades recreacionales por parte de los universitarios y no universitarios, en conjunto con la institucionalización de un organismo que controla y gestiona actividades saludables y recreativas para la comunidad universitaria. Por ello, podemos afirmar que "las autoridades universitarias cuentan con los elementos para regular e institucionalizar la participación en el espacio público de la C.U." (Resendiz, 2015, p. 352) y contrarrestar su degradación.

En contraste con ello, la manera en que se abordó el problema de la inseguridad generada por el narcomenudeo en la Zona de Frontones fue limitada, en el sentido que no se atendió el problema del consumo de drogas para reducir la demanda y, a su vez, disminuir la presencia de narcomenudistas sino que solamente se realizó un desplazamiento del territorio de venta de droga hacia otros espacios universitarios debido a que éste fue enrejado y su control de acceso se realiza a través de credencialización y torniquetes, incrementando los puntos de vulnerabilidad y agravando el clima de desconfianza e inseguridad.

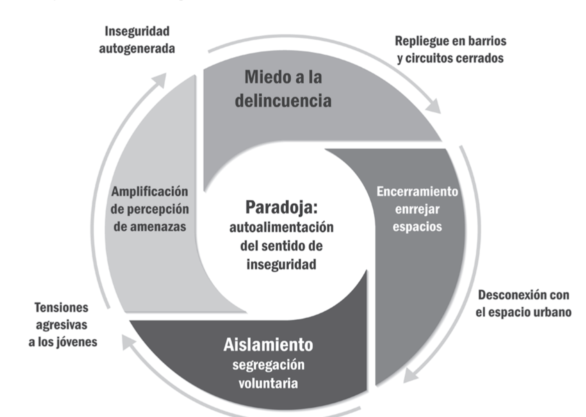
---

3 Las autoridades decidieron priorizar la atención de la seguridad al ámbito del narcomenudeo.

4 Eduardo Hernández, "En 10 años se disparan denuncias de asaltos en Ciudad Universitaria". *El Universal*. 10 de octubre 2017.

Por ello, la condición actual en la que se encuentra el espacio de los frontones no permite una reapropiación del mismo por parte de la comunidad universitaria, y a la vez se impide el libre acceso y disfrute del espacio público, ya que al formar un enclave se repele a la población usuaria potencial de este espacio, en vez de buscar su reapropiación, el libre acceso se imposibilita para cualquier usuario. Asimismo, la desconexión y la fragmentación a la que favorecen puede ser vistos como factores agravantes del clima general de tensión social que permite el mantenimiento de altos niveles de inseguridad (Guerrien, 2004).

Gráfica 1. Paradoja dela inseguridad .



Fuente: Elaboración propia con base en Guerrien, M. (2005).

El miedo a la delincuencia genera un repliegue en barrios y circuitos cerrados mediante el encierro y a través de enrejar los espacios. Esto, a su vez, causa una desconexión con el entorno urbano, lo cual es preocupante porque la segregación voluntaria crea malos entendidos, incomprensiones, tensiones y agresividad a los jóvenes. La suma de las hostilidades y distanciamiento social genera una amplificación de la percepción de amenaza y una sensación de inseguridad

auto-generada. Las medidas de seguridad que implementó la autoridad en el caso de Ciudad Universitaria (C.U.) no son lejanas a la paradoja de la inseguridad apenas descrita.

Acciones emprendidas por las autoridades de C.U.

Es importante mencionar que la UNAM cuenta con una Comisión Especial de Seguridad, una Secretaría de Atención a la Comunidad Universitaria, así como una Dirección General de Prevención y Protección Civil, las cuales en conjunto con el Dr. Enrique Graue Wiechers, Rector de la institución en turno, crearon en mayo del 2017 diez acciones encaminadas a mejorar la seguridad, que fueron publicadas en un boletín de la Dirección General de Comunicación Social el 11 de mayo 2017:

> 1.- Mantener la vigilancia permanente en las inmediaciones y en los accesos a las instalaciones universitarias por parte de elementos de seguridad pública.
> 2.- Extender y reforzar la iluminación en distintas zonas de los campus.
> 3.- Ampliar el número de cámaras de seguridad en los espacios identificados como vulnerables.
> 4.- Instalar nuevas y modernas bases de vigilancia.
> 5.- Ubicar botones de emergencia en todos los puntos que sean determinados por las Comisiones Locales de Seguridad.
> 6.- Reforzar controles de seguridad en accesos y salidas en las sedes de las distintas entidades académicas.
> 7.- Controlar el ingreso a taxis sin pasaje.
> 8.- Mejorar la seguridad en el transporte dentro de los campus.
> 9.- Incrementar la vigilancia y el patrullaje por las noches en las instalaciones universitarias.
> 10.- Continuar el combate permanente a la venta de droga dentro de las instalaciones.[5]

5 Dirección General de Comunicación Social, 11 de mayo 2017

Las medidas enuncian el mejoramiento de la seguridad y un mayor control en las instalaciones, mediante la vigilancia por parte de elementos de seguridad pública en los principales accesos de la Ciudad Universitaria. Por otra parte, las autoridades afirmaron que una de las prioridades de la institución es salvaguardar la integridad y bienestar de todos los miembros de su comunidad (Dirección General de Comunicación Social, 2017).

Acciones emprendidas en las Instituciones de Educación Superior (IES)

La UNAM en Ciudad Universitaria no es la única que realiza estrategias enfocadas en el control y la vigilancia, sino que es un problema común en todas las Instituciones de Educación Superior (IES), ya que las estrategias de seguridad que más se implementan actualmente a nivel nacional son: "el mantenimiento de luminarias en espacios abiertos (65%); la implementación o fortalecimiento de los sistemas de credencialización para toda la comunidad (44%), el desarrollo de acciones de mantenimiento al equipo de seguridad (37%); la adquisición de equipo de videograbación (37%) y la contratación de equipo de seguridad (37%)" (Garnica, 2012, p. 29).

Los esfuerzos para combatir la inseguridad dentro de las IES se enfocan principalmente en la adquisición de equipo de seguridad perteneciente a servicios privados y se deja de lado la seguridad comunitaria. Realizando así una inversión importante no solamente en la compra del equipo de seguridad sino en el mantenimiento posterior a su implementación para asegurar el funcionamiento correcto del mismo, descartando así una posible solución a largo plazo basada en el desarrollo de una promoción de gobernanza local que contribuya a recobrar la confianza en las instituciones (Wekerle, 1995).

Con lo anterior se puede ver que las medidas implementadas tanto en otras IES como en la Ciudad Universitaria distan de un involucramiento de la comunidad, como agente político transformador del entorno, y una iniciativa de cambio en el diseño urbano para reducir las oportunida-

des de cometer algún delito. Siendo éstas deficientes, porque al dejar en manos de terceros la vigilancia de una comunidad y contratar servicios de seguridad privada se instala y fortalece la división social en el espacio urbano, pues "el simbolismo defensivo se percibe agresivo y produce tensiones que alimentan la inseguridad real" (Guerrien, 2004, p. 19). Es decir, solamente se propician climas de desconfianza, que generan una fragmentación socio-espacial mayor, potencian la inseguridad real e intensifica la división del miedo al otro, lo cual es uno de los efectos más dañinos del miedo al crimen pues siembra y aumenta la percepción de inseguridad (Wekerle, 1995).

¿Qué seguridad necesitamos?

Analizar las estrategias para combatir la inseguridad en las Ciudades Universitarias se convierte en un buen ejercicio para vislumbrar cómo combatirla por medio de un enfoque de seguridad que no recurra al uso de policías y armas, sino mediante el rediseño del espacio y a su vez un fortalecimiento en los vínculos de la comunidad para apropiarse y cuidar de sus espacios. Las estrategias de seguridad que se han utilizado hasta ahora son reflejo de la tendencia nacional para combatir la inseguridad, la cual corresponde más a un repliegue de la ciudad mediante rejas, muros ciegos y controles de acceso. Ésta contribuye a acentuar el aislamiento espacial, y a su vez, se presenta una ausencia total de confianza y un miedo generalizado del delito (Guerrien, 2014).

Otros enfoques de seguridad

En tiempos en que el control y la paz armada son consideradas formas de solucionar las problemáticas de violencia e inseguridad, la prevención social y prevención situacional se posicionan como una alternativa hacia la humanización de las relaciones sociales, unas alternativas para mejorar oportunidades y garantizar necesidades básicas.

Uno de los enfoques integrales para la prevención del delito y la violencia es el de Ciudades Seguras, éste asume que el miedo al crimen es tan importante como el crimen por sí mismo y que los ciudadanos son expertos en violencia urbana. Da prioridad a la prevención de la conducta criminal a través del diseño urbano, el desarrollo de la comunidad y la educación, se orienta hacia una mayor colaboración entre gobierno y ciudadanos, especialmente grupos marginados, combina la prevención social del delito y los cambios físicos y retoma la seguridad urbana como generador de cambios y al habitante del espacio como agente político transformador del entorno. La implementación de este enfoque lleva a soluciones inmediatas a nivel local para mejorar la seguridad en los sistemas de transporte, en los centros de ciudades, parques y campus universitarios; y a soluciones a largo plazo relacionadas al crimen juvenil, la educación, desarrollo comunitario y prevención de la violencia contra la mujer (Wekerle, 1995).

Las teorías de criminalística[6] y psicología ambiental afirman que existe una correlación entre el comportamiento de la persona y el ambiente que lo rodea, por otra parte, los estudios realizados en el campo del urbanismo profundizan en los elementos ambientales que se deben tomar en cuenta para la creación de un espacio seguro.

<u>a) La información y señalización</u>: se refieren a saber dónde se está y hacia dónde ir mediante mapas de la zona, letreros y señalamientos que brinden información sobre a dónde acudir en caso de emergencia, así también como los principales caminos y sendas, este elemento se interrelaciona con la legibilidad ya que también los referentes arquitectónicos forman parte de la ubicación en el espacio.

<u>b) Los usos y variedad de actividades</u>: se componen por la presencia de calles atractivas y llenas de vida, el dinamismo y adaptabilidad, la socialización e interacción, los ojos en la calle y las actividades nocturnas.

---

6 Teoría de ventanas rotas y teoría de la oportunidad.

c) La iluminación y la permeabilidad visual: hace referencia a una óptima penetrabilidad del campo visual hacia el interior del espacio, es decir, que no existan barreras visuales o físicas para ver y ser visto; por otro lado, la iluminación debe ser adecuada, suficiente y no ser obstaculizada por otros elementos.

d) El mantenimiento y el sentido de pertenencia: se relacionan, ya que ambos son componentes del cuidado y a su vez, de la reapropiación del espacio, es importante delimitar quién es el agente de cuidado del espacio: los usuarios, las instituciones o ambos.

e) Evitar crear espacios de atrapamiento y vulnerabilidad: al disminuir el campo de visión se aumentan los escondites donde se pueda presentar un ataque violento.

f) La accesibilidad: no se debe limitar el acceso ni implementar controles formales. El espacio debe invitar a su permanencia a una gran diversidad de usuarios, por ello, la accesibilidad también debe considerarse en relación al diseño universal.

g) La programación de actividades: es importante porque si ésta se organiza de manera óptima puede asegurar la ocupación del espacio en el día, pero también durante horarios nocturnos.

h) La presencia, socialización e interacción: se refiere específicamente a incitar una convivencia sana y generar un espacio disfrutable para distintas personas, sin importar su condición.

Si bien en el imaginario urbano la implementación de barreras físicas para lograr un aislamiento o repliegue del entorno urbano pareciera

ser lo óptimo para mejorar la seguridad, el resultado es que degradan las condiciones del espacio público y aumentan la sensación de amenaza y desconfianza, generando mediante estos mecanismos una mayor inseguridad real, por lo que se obtienen resultados inversos.

Como menciona Jacobs, no hay que aislar ni encerrar los espacios públicos porque las calles también deben recibir extraños para que la seguridad se vuelva un bien común. Aunado a ello, es importante tener en cuenta que la sensación de inseguridad está relacionada con las condiciones sociales que se presentan en el espacio y no solamente con las de diseño. De nada serviría implementar mejoras en el diseño si no se involucra una participación activa de la comunidad durante todo el proceso (implementación, operación y mantenimiento).

Unido a ello, la comunidad debe hacerse partícipe de estos procesos, y también asumirse como un agente político de cambio social para que se sienta capaz de parar la violencia

> A no ser que haya allí ojos, y que en las mentes detrás de estos, haya una reafirmación inconsciente del apoyo general de las calles en el mantenimiento de la civilización, la iluminación no puede hacer nada bueno (Jacobs, 1962, p. 54).

Por ello, es necesario crear espacios donde sean bienvenidas una amplia variedad de personas y que éstas se sientan con la responsabilidad y compromiso de actuar para frenar las violencias y/o accionar ante las injusticias.

Diagnóstico

Se llevó a cabo un diagnóstico a partir del uso de distintas herramientas cualitativas: la observación no participante acompañado de material fotográfico y caminatas de reconocimiento con usuarios de la Zona de Frontones. Posteriormente, se realizó un análisis de la información recolectada para lograr identificar las áreas de oportunidad de mejoramiento, y a partir de ello plantear una propuesta espacial.

En primera instancia, se adaptó la guía para la evaluación de los parques y espacios públicos con base en la lista de verificación de elementos de Wekerle (1995), donde propone preguntas específicas por cada elemento físico a evaluar y se realizó un diagnóstico a partir de su aplicación. Partiendo desde un planteamiento puntual explica que, tradicionalmente, los espacios públicos han sido diseñados para dar la espalda a la ciudad mediante el uso de barreras que rodean el parque y lo protegen del ruido, tráfico y edificaciones. Esta filosofía, lejos de mejorar las condiciones de seguridad, crea áreas de encubrimiento y previene que los usuarios puedan ver lo que está alrededor de ellos, y limita las rutas de escape. Otro problema relacionado a la seguridad urbana en los parques es el colapso del cuidado colectivo y la responsabilidad, debido a la ambigüedad de propiedad en los espacios abiertos.

Los elementos físicos del entorno que se retoman en la lista de verificación para la evaluación de un espacio seguro son:

a) Iluminación: se busca saber si es adecuada, si el paisaje natural no la obstaculiza, si coincide con los espacios donde hay actividades nocturnas y en los caminos de tránsito peatonal, y también aborda brevemente si hay programación de actividades nocturnas, si éstas se encuentran complementadas por otro tipo de uso, si los principales accesos están bien identificados y su uso es incentivado y si los espacios de potencial riesgo están bien iluminados.

b) Líneas de visión: éstas están relacionadas con la visibilidad de la zona desde la calle, la vigilancia natural, y los obstáculos a la visibilidad, desde obstrucciones físicas hasta desniveles que impidan o dificulten la permeabilidad visual.

c) Los puntos de atrapamiento: se considera dentro de éstos la alta densidad vegetal y el mobiliario urbano.

d) La predicción de movimientos: consiste en evaluar si existen varias opciones de rutas y entradas.

e) Señalización: ésta tiene que ver con saber dónde se encuentra uno y hacia dónde ir.

f) Aislamiento: se toma en cuenta si el área se encuentra enrejada o en desnivel, si cuenta con bordes activos y también se menciona la posibilidad de acceso a servicios de emergencia en los espacios más alejados.

g) Mantenimiento: este elemento fija especial atención hacia la falta de cuidado y el deterioro del espacio. De esta manera, también aborda si las autoridades y los usuarios carecen de un sentido de pertenencia que los haga cuidar de su espacio, y consecuentemente, sólo contribuyen a su deterioro. Con ello, se encuentran grafitis, una mala disposición de residuos sólidos, vegetación salvaje y poco mantenimiento del paisaje.

h) Localización de actividades: aborda la adaptabilidad del espacio, la aglomeración de las actividades en nodos, opciones de comida y la flexibilidad de traslado del mobiliario.

i) Planeación para diferentes rangos de actividades y diversidad de usuarios: dentro de éste se considera si el espacio está diseñado para que se lleven a cabo más actividades aparte de las deportivas, y también se enfoca en que puedan participar usuarios que no necesariamente pertenezcan a la comunidad universitaria, así como la programación de las mismas las cuales pueden ir encaminadas hacia aspectos culturales o sociales. Entre mayor diversidad de personas y actividades se encuentren en un espacio abierto mejor, porque se vuelve más público (Wekerle, 1995).

j) La preocupación por la seguridad y la consulta pública: ¿qué tanto se toma en cuenta la preocupación por la seguridad de parte de las autoridades hacia la comunidad? Uno de los aspectos principales para ello es la creación de una consulta básica sobre el uso del espacio y percepción de inseguridad. También es necesario conocer si existen brigadas realizadas desde la comunidad universitaria para salvaguardar la seguridad. Este involucramiento directo refuerza los lazos de pertenencia hacia el espacio lo cual también genera un sentido de responsabilidad y, consecuentemente, un mayor cuidado de la zona. Por ello, la vigilancia natural que mencionan tan importante para mejorar la seguridad de un espacio abierto también debe ir acompañada por un sentido de conciencia de reacción para saber qué es lo que se debe observar, cómo y cuándo intervenir y a dónde llamar para reportarlo.

Mediante la visita al sitio y la observación específica del entorno físico se respondió tanto el cumplimiento o carencia de los lineamientos ambientales planteados por Wekerle como una explicación breve sobre las condiciones del espacio. Posteriormente, se creó una base de datos para visualizar de manera óptima las respuestas, a partir de ésta se busca saber si las condiciones del espacio facilitan o imposibilitan las condiciones de seguridad.

Por último, se realizó una caminata de reconocimiento donde participó la comunidad universitaria; la convocatoria se realizó mediante redes sociales. El día del evento acudieron tanto estudiantes como egresados de la Licenciatura en Ingeniería, Urbanismo, Desarrollo y Gestión Intercultural, Filosofía, Pedagogía y Arquitectura, con el fin de escuchar las voces de los usuarios que habitan el espacio de estudio e involucrarles tanto en el diagnóstico de la zona como en las propuestas. El objetivo principal de las caminatas de reconocimiento, para la autora Gerda Wekerle (1995), es saber cuáles son las impresiones generales del sitio y también cuáles son las propuestas para la mejora de las condicio-

nes físicas por parte de los usuarios. Para recopilar la información que se generó durante la caminata, se aplicó una breve encuesta donde los asistentes pudiesen aportar sus impresiones generales, cómo usarían la zona en distintos horarios, si encuentran algún problema hacia su seguridad personal y sugerencias sobre cómo mejorarían la zona. Se considera importante y fundamental para el rediseño de los espacios conocer la opinión de los usuarios de éste (Wekerle, 1995). Se llevaron a cabo dos caminatas de reconocimiento donde, por cuestiones de logística y disposición de horarios de los grupos que participaron, se agendó el día lunes 15 de octubre del 2018, iniciando la primera caminata a las 13:00 y concluyendo a las 13:45 hrs. y la segunda de las 17:00 a las 17:30 hrs.

Después de haber recorrido la Zona de Frontones, se aplicó una papeleta (ver Ficha 1) para que la respondiesen los diez asistentes a la caminata que lograron entrar a la Zona de Frontones;[7] en ésta pudieron escribir sus impresiones generales del lugar, cómo usarían el espacio de día aparte de las actividades deportivas, cómo lo harían de noche, si encuentran algún problema hacia su seguridad personal, si las rejas y el acceso controlado les hace sentir seguras y seguros y por último, conocer las propuestas de mejora posibles en los sitios específicos que perciban inseguros. También se consideró preguntar datos relacionados directamente con su identidad como lo son la edad y el género al que pertenecen. Gran parte del contenido de la papeleta se retomó de las caminatas de reconocimiento propuestas por la autora Gerda Wekerle. Posteriormente, se procesó la información y se elaboró una base de datos para el análisis de los resultados.

Complementario a este se contestó una lista de verificación con preguntas específicas para valorar las condiciones físicas del área de estudio, ésta fue retomada de la Guía para la creación y gestión de una ciudad segura de Wekerle (1995).

7 Es importante recalcar que dos asistentes se quedaron fuera ya que no llevaban su credencial de estudiante para entrar al sitio.

Ficha 1. Evaluación para caminata de reconocimiento.

Caminata de reconocimiento de la Zona de Frontones
Fecha _______ Sexo ________ Edad ________

1.- Escribe 2 palabras que mejor describan el lugar:
__________________________ __________________________

2.- ¿Visitas frecuentemente la Zona de Frontones?
Sí _____ ¿Con qué frecuencia? __________________________________
No ____ ¿Por qué? ____

3.- A parte de las actividades deportivas ¿cómo usarías este espacio durante el día?

4.- ¿Usarías este espacio en la noche?
Sí ____ ¿Cómo? ____
No ___ ¿Por qué? ____

5.- ¿Encuentras problemas hacia tu seguridad personal en este espacio?

Sí ____ ¿Cuáles? ___________________________________
No___ ¿Por qué? ___________________________________

6.- ¿Hay esquinas o arbustos altos donde alguien pueda esconderse y esperar comprometiendo tu seguridad?
Sí _______ No _______

Describe dónde se encuentra:

7.- ¿El acceso controlado mediante credencialización y el enrejamiento de la zona brindan mayor sensación de seguridad?

Sí _______ No _______
¿Por qué? ____

8.- ¿Hay señalamiento que indique dónde te encuentras?
Sí ______ No ______

9.- El lugar se siente:
a) Cuidado b) Abandonado c) otro: __________

10.- ¿Qué sugerencias tienes para mejorar físicamente la Zona de Frontones?

Resultados del diagnóstico en la Zona de Frontones

Tras el diagnóstico se puede concluir que los torniquetes instalados redujeron a la población narcomenudista pero no en su totalidad. Sin embargo, las rejas aumentan los puntos de vulnerabilidad, generan una subutilización del espacio y dificultan el tránsito de los estudiantes hacia diferentes destinos, como el Metrobús C.U. y la estación de autobús Puma Foráneo. Estas externalidades son un resultado natural por haberse enfocado solamente en los "síntomas" del problema de la violencia y no en las causas.

Por otra parte, la iluminación no es la adecuada para la escala peatonal, ésta es alta y se obstaculiza por la vegetación. El uso exclusivamente deportivo que se le da a la zona deja de lado a usuarios potenciales no deportistas. Por otra parte, hay una clara negligencia en el mantenimiento de la zona, el crecimiento de vegetación salvaje y las condiciones del camino.

El confinamiento de este espacio pudo haber funcionado como una medida provisional mientras se estudiaban a fondo las condiciones físicas y sociales que llevaron a la degradación de la Zona de Frontones para, posteriormente, llegar a estrategias de seguridad integrales que favorecieran la reapropiación del espacio público mediante actividades

culturales, deportivas, económicas y de recreación, sin consumo de estupefacientes. Esta transformación podría generar mejores condiciones en la identidad simbólica del espacio, pero los cambios que se esperan no se generarán mecánicamente, es un proyecto cuyo trabajo es a largo plazo y requiere coordinación y comunicación entre la institución y la comunidad universitaria.

Propuesta de rediseño

Como se puede observar, la Zona de Frontones tiene un potencial único de desarrollo y puede brindar todo tipo de beneficios para cubrir necesidades de la comunidad universitaria al mismo tiempo que se mejoran las condiciones del espacio físico (ver Plano Propuesta).

Las propuestas para la implementación de usos mixtos y variedad de actividades se dividen en la creación de centros de la salud (Centro de Atención al Abuso de Substancias y Centro de Atención a la Violencia de Género), actividades culturales (Centro Cultural, cine al aire libre y el huerto urbano), servicios de comida (barras de café) y actividades deportivas (escalada de muro, canchas de voleibol y mejoramiento del equipamiento deportivo).

Respecto a la movilidad y accesibilidad del espacio se retirará el enrejado, se implementarán senderos seguros en los cuales la iluminación será a nivel peatonal y los criterios de diseño desde una perspectiva de accesibilidad universal. Por otra parte, se colocarán escalinatas en el desnivel acompañadas también de una rampa que propiciará el libre acceso de distintos usuarios.

Para la implementación de un mobiliario urbano que permita la permanencia en el lugar se colocarán mesas al aire libre. Aunado a ello, también se colocarán mapas de la zona y botones de emergencia que permitan abonar al sentido de ubicación del usuario, brindándoles información y señalización adecuada. Por último, la mejora del mantenimiento y sentido de pertenencia se dará en dos dimensiones, tanto con buzones de

sugerencias donde los usuarios puedan expresar cómo mejorarían la zona y el mantenimiento del paisaje realizado por paisajistas practicantes y profesionistas.

Es importante que la institución construya en conjunto con la comunidad universitaria el sentido de pertenencia hacia éste, a partir de ello la comunidad también podrá saberse responsable de sus instalaciones, cuidado y conservación en un estado óptimo.

Las propuestas que se plantean son resultado tanto de las teorías de la prevención del crimen y las ciudades seguras, como del diagnóstico de las condiciones actuales de la Zona de Frontones. Con ello, se puede afirmar que existen otras alternativas y distintos acercamientos para la mejora de la seguridad en el espacio público, desde una perspectiva que responda las necesidades de la comunidad donde se vele por en el bien común.

Plano propuesta del rediseño de la Zona de Frontones



Fuente: Elaboración propia.

Recomendaciones

Los distintos autores analizados demuestran que ciertamente existe una importante correlación entre el comportamiento de una persona y el ambiente que le rodea. Tras comparar y contrastar las teorías en el campo de la prevención situacional del crimen a través de la mejora del diseño urbano, es posible destacar que existen distintos elementos que mejoran las condiciones de seguridad como la iluminación, el mantenimiento y el sentido de pertenencia, la mezcla de usos, la diversidad de rutas, la planeación de actividades para diferentes rangos de usuarios, las líneas de visión, la accesibilidad, la consulta por la información y señalización y la preocupación por la seguridad y consulta pública. Estos elementos inciden en nuestra percepción de la seguridad en los espacios públicos y son el preámbulo para evitar los incidentes delictivos o violentos. Hacer un diseño urbano que dé pie a transformaciones sociales positivas implica tener presente cuáles son las condiciones espaciales que comprometen la seguridad de los usuarios y cambiarlas de manera en que paralelamente se consideren las necesidades específicas de los potenciales usuarios de éste, porque la condición cultural de cada individuo determina las interacciones y los usos en el espacio público, ya sea por su edad, género, nivel socioeconómico.

Así como hay elementos que nos remiten un espacio público seguro como la presencia de "ojos en la calle", existen distintas estructuras físicas, como las rejas y controles de acceso que generan un efecto contrario ya que propician el aislamiento y la desconfianza al implementarlos como medidas de protección. Posiblemente ésta sea una práctica socialmente aceptada en el caso de la protección de la propiedad privada. Sin embargo, una vez que es implementado en los espacios públicos, éstos pierden su esencia intrínseca y pasan a ser espacios selectivos donde se priva del uso a un determinado sector social.

En vez de optar por una segregación y aislamiento espacial como estrategia de combate al crimen, dejando totalmente la responsabilidad de la seguridad en el espacio público a servicios de seguridad, se debe priorizar un rediseño de los mismos que permita su reapropiación por parte de la comunidad en vez de implementar estructuras físicas, como las rejas y controles

de acceso, que generan un efecto contrario porque propician el aislamiento y la desconfianza como medidas de protección. Esto último no sólo rompe los lazos y relaciones sociales de la comunidad, sino que propicia aún más un ambiente hostil que amplifica la percepción de amenaza, el miedo al otro y la inseguridad.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) debe replantear sus estrategias de seguridad en universidades y demás instituciones de manera en que la inversión que se realiza en la contratación de servicios de seguridad privada y mantenimiento, se complemente con una inversión que beneficie el desarrollo de la comunidad. Por ello, es necesario que cambie su enfoque hacia los principios mencionados previamente, encaminados a la creación de campus más seguros e implementar estrategias que logren solucionar los problemas desde la raíz.

Para conocer cuáles son las condiciones que genera esta dinámica y poder contrarrestarlas, es necesario que se realicen diagnósticos en los campus universitarios para identificar los conflictos espaciales en cada sitio, mientras que, por otra parte, se haga un sondeo entre la comunidad sobre las principales violencias que han padecido en el recinto educativo de manera que, al gestionar el cambio del diseño urbano, éste sea encaminado no sólo a mejorar la accesibilidad, mantenimiento e iluminación, sino que se creen nuevos equipamientos y actividades encaminadas a la solución de problemas estructurales. Mediante este cambio de perspectiva se lograrían abordar de manera más efectiva las problemáticas situacionales y ayudaría al diseño de estrategias para combatir los asuntos que nos afectan a nivel nacional, como lo son la venta y consumo de droga y la violencia de género. De este modo, se atenderán las problemáticas estructurales que se padecen en los recintos educativos a nivel nacional que, paralelamente, de acuerdo con la información recabada, son los que menos se atienden en las estrategias de seguridad.

En el caso específico de la UNAM es necesario que se replantee el combate a la violencia y la inseguridad. La capacidad institucional de la UNAM

tiene una oportunidad significativa de ser ejemplo y reconfigurar las estrategias contra el crimen y la violencia dentro de los recintos educativos. Sin embargo, ésta cubre sus problemas en vez de aceptarlos, lo cual entorpece la búsqueda de soluciones a éstos cuando podría asumir la responsabilidad de implementar un programa integral que involucre elementos, tanto de prevención situacional como de prevención social para mejorar la seguridad.

No obstante, el ambiente por sí mismo no es el que define el actuar, sino que también influyen distintos factores sociales y culturales, por mencionar algunos, la marginación y la educación. Por ello, si se desea obtener un resultado óptimo en la implementación de medidas situacionales para prevenir el crimen o el delito, es necesario que se complemente, en conjunto con una promoción de la gobernanza local y una prevención social de la violencia. Es importante que la propuesta de diseño incluya condiciones que propicien el involucramiento y participación de la comunidad en la toma de decisiones sobre el cambio en su entorno, y paralelamente reforzar la capacidad del gobierno o autoridades locales para cooperar en conjunto con instituciones y la sociedad civil, y así lograr atender de manera eficaz los problemas de la población. Por último, se recomienda realizar una reflexión integral de la problemática antes de crear medidas encaminadas a la prevención situacional del delito, para que al formular alternativas en el diseño urbano, se priorice tanto la seguridad como el bienestar de la comunidad.

Bibliografía

Garnica, Ma. Angélica, (2011). *Manual de Seguridad para Instituciones de Educación Superior*, ANUIES, México. 80 pp.

Guerrien, Marc, (2006). "Arquitectura de la inseguridad: percepción del crimen y fragmentación del espacio urbano en la zona metropolitana del valle de México". HAL Archives-ouvertes, 24 pp. Versión electrónica: https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00007709/document [Consulta: 10 de febrero, 2017.]

Jacobs, Jane, (1961). *Death and Life of Great American Cities*, Penguin Random House UK, Reino Unido, Londres. 449 pp.

Wekerle, Gerda, (1995). *Safe Cities Guidelines for planning, design and management*, Van Nostrand Reinhold, Nueva York, E.U.A. 184 pp.

IV. Juicio Moral Sobre las Dinámicas Sociales de la Violencia y Propuestas de Estudiantes de Secundaria Pública

Myriam Fracchia Figueiredo

Introducción

Este estudio surge de la honda preocupación de algunos docentes de educación básica sobre qué hacer ante la creciente "violencia" en México, desatada por lo menos desde 2006 y que tiene efectos en todos los ámbitos cotidianos de la vida. De hecho, con una población de 129 millones de habitantes (Banco Mundial, 2017), México ha impulsado políticas internas que han tenido entre sus efectos una distribución de ingresos negativa, crecimiento de la pobreza, informalización del empleo, desempleo y un proceso de reestructuración económica que lo vincula fuertemente al mercado transnacional (Kloster, K. y Fracchia, M., 2018); simultáneamente, ha aplicado políticas de seguridad públicas como la "guerra contra el narcotráfico" cuyas resultantes, hasta 2018, han sido alrededor de 270 mil muertos y más de 40 mil desaparecidos (Bermúdez, 2018; Flores, 2018; Red TDT, 2018), más de 300 000 desplazados internos forzados por las situaciones de violencia hasta 2017 (Comisión Mexicana Derechos Humanos de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos, 2018) y la existencia de alrededor de mil 100 fosas clandestinas en diferentes puntos del país (CMDHDPDH, 2019).

En ese contexto, en 2016, junto a Guadalupe Poujol, hemos elaborado e impartido en una secundaria pública, asentada en una de las zonas de mayor inseguridad de Cuernavaca, en el estado de Morelos, en México, un diplomado dirigido a los docentes sobre "Violencias en la escuela y pedagogía de la cooperación para la ciudadanía". Para la fase de la investigación acerca de las características de las formas de convivencia, elaboramos una entrevista con preguntas semi abiertas[1] que cada docente aplicó a su grupo de estudiantes. Las respuestas obtenidas, en primera instancia, fueron sistematizadas en sesiones del Consejo Técnico entre los docentes del mismo grado, de los dos turnos matutino y vespertino, y posteriormente compartidas a todo el equipo docente y a las autoridades educativas; al mismo tiempo, han sido insumos clave para el diseño conjunto de las intervenciones que durante el diplomado, los docentes aplicaron a sus grupos para enfrentar algunos de los obstáculos hallados, sobre todo en las aulas.[2]

Finalizado el diplomado, he profundizado en la descripción y análisis del amplio material empírico obtenido acerca de los hechos de violencia señalados por los estudiantes, los efectos sobre sus cuerpos y su respectivo juicio moral; su opinión acerca de las diferentes intervenciones docentes frente a estos hechos y sus propuestas para enfrentarlos. De este modo, dar a conocer los resultados exploratorios es la convicción de que pueden constituirse en insumos para la realización de ulteriores investigaciones que permitan planear y realizar intervenciones socioeducativas interdisciplinarias, a partir de un abordaje teórico-metodológico que relacione diversos ámbitos sociales cotidianos de los sujetos, que tome en cuenta el conjunto de los efectos de las acciones de violencia en sus cuerpos y la correspondencia con su juicio moral. Por otro lado, los hallazgos obte-

1 El instrumento fue bastante abierto ya que se trató de un estudio exploratorio, lo que implicó una gran labor posterior de sistematización respecto a la correlación entre las respuestas obtenidas y la creación de categorías. En una próxima aplicación se podrían especificar por cada tipo de hechos de violencia registrados, los espacios en donde sucedieron y su juicio moral al respecto.

2 Poujol, G. y Fracchia, M. (2017). "Efectos sociales y educativos de la violencia escolar en una secundaria pública en Morelos".

nidos llevan a comprender algunas características de la argamasa cultural que permea la vida social y escolar que, en gran parte, legitima el clima de violencia en el país y reconoce algunas de las estrategias a las que recurren los estudiantes para evitarla, a partir de las cuales se podrían fortalecer las condiciones de cooperación y autonomía entre los actores escolares, para favorecer la humanización del entramado en sus relaciones sociales.

Este estudio retoma también un aspecto que se reveló problemático y considero que la investigación educativa debe atender: el juicio moral heterónomo que ejercen los adultos de la institución escolar ante los hechos violentos que los estudiantes sufren entre pares porque obstaculiza el tránsito hacia una moral de la cooperación. ¿Cómo hacer para que los adultos —y estudiantes— puedan transitar de un juicio moral heterónomo hacia uno cooperativo, autónomo (Piaget, 1985) con el fin de transformar la convivencia diaria?

1.Abordaje teórico-metodológico de la investigación

El abordaje del objeto de estudio ha sido complejo en cuanto ha considerado varias dimensiones interrelacionadas entre sí de manera simultánea: la relación existente entre sociedad e individuo o entre sociogénesis y psicogénesis en la conformación del juicio moral y su correspondiente concepción de justicia, con los tipos de sanciones aplicadas en los cuerpos; entre poder y violencia; entre violencia social y escolar con el juicio moral y sus efectos en los diversos ámbitos de la vida cotidiana del estudiante: su familia, la colonia donde reside y la escuela.

Consideramos la violencia como una dimensión constitutiva del orden social en cuanto, por un lado, supone un instrumento en el ejercicio de la instauración y la permanencia de un dominio (Kloster, K. y Fracchia, M., 2017) y por el otro, expresa una capacidad de enfrentamiento entre distintas fuerzas o grupos sociales, cuyas mediaciones o soportes materiales son los cuerpos y las cosas (Marín J. C., 1995), en vista de la construcción de una territorialidad social.

Esta concepción de la relación entre poder y violencia (Marín, J.C., 2005, p. 15), resulta fértil en el estudio de "los procesos de 'socialización' con sus resultantes en el campo de la individuación" (p. 19), que presupone una relación inseparable entre psicogénesis y sociogénesis, es decir, entre las estructuras psicológicas individuales y las estructuras sociales: desde la relación entre dos individuos "hasta la totalidad constituida por el conjunto" (Piaget, 1975, p. 173), que "produce nuevos caracteres que transforman al individuo en su estructura mental" (p. 161). En esas relaciones sociales en que los individuos "se modifican, se forman y transforman constantemente", cada uno ocupa una posición y desarrolla funciones que se hallan en interrelación con las de los demás individuos, dentro de un "entramado" o "red de interdependencias" (Elias, 1988, p. 12). Desde esta perspectiva genética, el observable central de una relación social es la acción. En su investigación sobre *El criterio moral en el niño* (1985), Piaget analiza la correspondencia entre acción o práctica "como orden regulatorio del comportamiento"[3] (Muleras, E., 2018), y la representación de la misma o la conciencia, como dimensiones del sistema normativo, distinguiendo fases del juicio moral en relación a aquél, siendo que para Piaget (1985) *Toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas* (p. 9).

Un primer estadio en donde el sujeto no se distingue del medio social y no tiene conciencia acerca de la acción propia ni la de los otros; un segundo estadio, en que el individuo adquiere conciencia de sí mismo y del otro pero desde su dependencia de los adultos, llámense autoridad, leyes, instituciones, etc., que dictan su comportamiento como el "debe de ser", aparejada a una noción de justicia retributiva que justifica el castigo (sanción expiatoria) para quien no obedece o no sigue las normas de comportamiento, sin considerar la proporción entre el castigo aplicado y la "falta" cometida: es la fase egocéntrica, caracterizada por la moral de la heteronomía. Esta concepción de justicia trae aparejada la noción de una

3 Aporte de Edna Muleras en la lectura del primer borrador del estudio (17 de noviembre de 2018).

responsabilidad "objetiva" en que el sujeto, considerado transgresor de una norma, debe ser castigado para expiar su culpa.

El tercer y cuarto estadios del juicio moral, los de la cooperación, inician cuando el sujeto empieza a descentrarse, a cuestionar el sistema normativo que conoce y obedece; está en condiciones de preguntarse acerca de su pertinencia y de empezar a diferenciarse del mismo e incluso es capaz de pensar en alternativas; descubre la fuerza de la acción y el pensamiento colectivos, surge la posibilidad de cooperación, de solidaridad entre iguales. La primera de estas fases llamada por Piaget (1985), de "cooperación naciente", expresa la crisis de una moral basada en la heteronomía que se va reestructurando hacia una moral de la autonomía y trae aparejada todavía la noción retributiva de la justicia, pero evolucionada respecto a la de la fase anterior, debido a que considera que ante una "falta" a la cooperación, se aplica una sanción "por reciprocidad", que guarda relación entre lo sucedido y la reparación, tomando en cuenta la intencionalidad de los individuos.

En una etapa de cooperación consolidada, no cabe ninguna sanción como lógica de resolución de conflictos ya que dicha moral busca la igualación y trae aparejada "una concepción distributiva de justicia en donde la responsabilidad deja de ser individual y es transrelacional, colectiva y circunstancial, evaluada en función de las condiciones sociales de la situación y orientada a preservar la equidad entre los grupos y sus miembros" (Muleras, E., 2018), según las posibilidades de cada quién, a través de acuerdos mutuos.

Tanto en el ámbito social como en el psicológico hay estadios y procesos de ruptura en el complejo pasaje de una moral heterónoma hacia una moral de la cooperación. Así, Marín (2005) señala que el estadio de la heteronomía en el juicio moral es coincidente de manera predominante con el estadio social actual: "el dominio del capitalismo y de una teoría del dominio capitalista debía asentarse en la perdurabilidad de este segundo estadio en la construcción del juicio moral" (p. 20), donde los

"sistemas normativos' son expresiones 'tácticas' de órdenes 'estratégicos' en la producción del 'orden de lo social'" (p. 19) siendo así que dicho sistema normativo "crea y mantiene una territorialidad social que permite el ejercicio y mantenimiento de una heteronomía impune y despótica que produce y reproduce de forma ampliada un proceso de desigualdad social entre individuos, relacionado a cómo participan en el proceso de la génesis normativa. Unos 'armados para la agresión y otros 'desarmados para la agresión'" (p. 20), a sabiendas que el uso de la agresión sigue determinados ordenamientos" (p. 19).

Desde esta perspectiva, diseñamos la metodología del diplomado para los docentes que, en la fase de la investigación sobre los obstáculos a la convivencia, observó la relación entre las diferentes formas de violencia que se expresan o producen dentro de las instituciones educativas con aquellas que caracterizan el proceso ascendente de violencia en todo el país, que tiene como principal víctima a la franja poblacional de adolescentes y jóvenes. Haber limitado la observación de la dimensión social a la familia por parte de gran parte de la investigación educativa en México ha traído, entre varias consecuencias, que los problemas escolares de convivencia sean atribuidos a los familiares de los estudiantes, y a la vez, que éstos responsabilicen de ello a la escuela, manteniendo tensa la relación entre ambos espacios.

El instrumento central ha sido la entrevista a los estudiantes pues se amplió la observación del entramado de relaciones sociales, y así se agregó también la colonia en donde residen al de su núcleo familiar y al de la escuela. Una limitante ha sido el no haber podido profundizar de manera directa acerca de los sujetos generadores de los hechos de violencia explicitados por los estudiantes. Sin embargo, al preguntarles, por cada ámbito de acción, si esos hechos habían tenido efecto en ellos y cuáles, obtuvimos respuestas complejas que no sólo reportaban los sujetos, sino también las consecuencias de dichos hechos. Esas preguntas abiertas se constituyeron en un espacio para que opinaran sobre los hechos que seña-

laron, expresando su juicio moral y la correspondiente noción de justicia que emanaba de ellos.

De este modo, los resultados obtenidos a partir del instrumento así construido no sólo permitió visibilizar la relación entre los tres ámbitos del cotidiano seleccionados respecto al tema de investigación, sino también evidenció la serie de prejuicios de los docentes y autoridades educativas acerca de la relación existente entre estudiantes y violencia en cuanto, de inicio, ante la propuesta de aplicación del mismo, la consideraron innecesaria en cuanto suponían que la interiorización de la violencia en los estudiantes era tal que ni siquiera la nombrarían y que si la llegarían a nombrar, la justificarían e incluso exigirían aplicar a sus compañeros castigos más severos por parte de los adultos de la escuela.

De los 32 maestros participantes en el diplomado, 20 aplicaron este instrumento a su grupo de estudiantes, lo vaciaron en bases de datos que hemos previamente diseñado, en el formato de Excel, mismas que transformé en una sola base en el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), para la descripción y análisis de los datos. La mitad de las entrevistas se aplicaron en el turno matutino y la otra mitad, en el turno vespertino, en los tres grados, a un total de 429 estudiantes que aproximadamente representó la mitad del total de los que asistían entonces a dicha escuela.

Las respuestas obtenidas, en primera instancia, fueron sistematizadas en las sesiones del Consejo Técnicos entre los docentes del mismo grado, de los dos turnos, y posteriormente compartidas a todo el equipo docente y a las autoridades educativas; al mismo tiempo, como hemos señalado más arriba, han sido insumos claves para el diseño conjunto de las intervenciones que durante el mencionado diplomado, los docentes aplicaron a sus grupos para enfrentar algunos de los obstáculos hallados, sobre todo en las aulas (Poujol, G. y Fracchia, M., 2017).

2. Los hechos de violencia, efectos y juicio moral de los estudiantes en el contexto del entramado socioescolar

La gran mayoría de los estudiantes entrevistados (73%) tenía, en mayo de

2016, entre 13 y 15 años, aún si el rango de edad era entre 11 y 17 años,[4] una población en etapa adolescente; 51% eran hombres, 43% mujeres y 6% no se definió al respecto.

Según el ámbito observado de los estudiantes, el 88% mencionó hechos de violencia en la colonia donde habita; casi la mitad (46%) en sus familias y en el ámbito escolar, 76% en el recinto escolar, que comprende la entrada y salida y 73% en su aula (ver Tabla 1).

Tabla 1. Hechos de violencia por ámbito cotidiano según los estudiantes. Mayo, 2016.

HAY VIOLENCIAS	EN TU ESCUELA *	EN TU COLONIA	EN TU AULA**	EN TU FAMILIA***
Sí	88% (368)	76% (324)	73% (304)	46% (184)
No	12% (49)	24% (105)	27% (110)	54% (218)

***12 no respondieron (NR); **15 NR; ***27 NR** **Fuente: Elaboración propia, 2019.**

Sin embargo, a pesar de que la gran mayoría de los estudiantes ha señalado la existencia de alguna situación de violencia en cada uno de los diferentes ámbitos considerados, sólo una minoría manifestó sentirse afectado por la misma. Aun así, se sintieron afectados por las violencias en la familia, cuatro de 10 estudiantes; por las violencias en el aula y en la colonia, uno de cada cuatro estudiantes y por las sucedidas en el recinto escolar, uno de cada cinco estudiantes (ver tabla 2).

4 En primer grado se entrevistó a 81 estudiantes con edades entre 11 a 15 años, pero el 87% (71) tenía entonces entre 12 y 13 años. En segundo grado se entrevistó a 166 estudiantes con edades entre 12 y 16 años, pero 88% (146) tenía entre 12 y 14 años. En tercer año se entrevistó a 182 estudiantes con edades entre 13 a 17 años, sin embargo, el 84% (152) tenía entonces entre 14 y 15 años.

¿Qué diferencia habría entre el grupo de estudiantes que ha manifestado sentirse afectado por estas violencias y los que han considerado que no se han sentido afectados por ellas? A su vez, ¿qué diferencias existirían entre ambos grupos que enuncian hechos de violencias con el pequeño grupo que las niega? Examinémoslo por ámbito observado.

Tabla 2. Estudiantes afectados o no por los hechos de violencia según el ámbito cotidiano. Mayo, 2016.

EFECTOS DE LOS HECHOS DE VIOLENCIA	EN RECINTO ESCOLAR *	EN TU COLONIA**	EN TU AULA***	EN TU FAMILIA****
Sí	25% (105)	36% (106)	30% (125)	40% (162)
No	75% (324)	67% (218)	70% (292)	60% (240)

No respondieron: *61 estudiantes - **105 estudiantes - ***12 estudiantes - ****27 estudiantes

Fuente: Elaboración propia, 2019.

2.1. Los hechos de violencia, efectos y juicio moral de los estudiantes en las colonias

El 88% de los estudiantes que ha mencionado hechos violentos en la colonia donde habita, fueron sobre todo los mayores de edad, en ambos turnos de enseñanza. Provenían de 38 colonias; sin embargo, 70% de estos estudiantes residía en diez colonias muy cercanas a la colonia donde se asienta la escuela.

Los principales hechos de violencia señalados por ellos, en orden de mayor a menor intensidad, han sido: peleas y golpes; robos y asaltos; asesinato; violaciones; secuestros y levantones; maltrato; drogadicción y "problemas de violencia en general".

Tanto los estudiantes afectados por éstos como los que no se han considerado afectados han señalado con intensidad similar en orden creciente: "peleas y golpes"; "robos y asalto"; "asesinatos"; "violaciones" (ver Tabla 3).

Tabla 3. Hechos violentos en la colonia según les haya afectado o no a los estudiantes. Mayo, 2016.

HECHOS VIOLENTOS EN LAS COLONIAS	ESTUDIANTES AFECTADOS	PORCENTAJE	ESTUDIANTES NO AFECTADOS	PORCENTAJE
Peleas y golpes	37	39%	82	38%
Robos y asaltos	32	27%	60	28%
Asesinato	13	15%	33	15%
Violaciones	9	5%	20	9%
Secuestros y levantones	4	5%	7	3%
Maltrato	5	5%	7	3%
Drogadicción	3	1%	3	1%
Problemas de violencia	3	3%	6	3%
TOTAL	106	100%	218	100%

Fuente: Elaboración propia, 2019.

¿En qué radica la diferencia entre estudiantes afectados o no por los hechos de violencia en su colonia? La razón principal, según la opinión de los estudiantes, es que el afectado o afectada es sólo aquel o aquella que ha sido objeto directo de estos hechos violentos. Es de llamar la atención que no se mencione de algún modo una afectación por el clima generalizado de violencia, aún si no les haya atingido ninguno de manera directa; es una expresión de un estado heterónomo en que no se visualiza la posibilidad de su transformación, aunque se lo padeciera.

De los estudiantes que han sido afectados directamente por estos hechos en su colonia, dos tercios lo ha sido sobre todo a causa de las "peleas y golpes" y de los "robos y asaltos". Sin embargo, a pesar de ser menos numeroso, el otro tercio de estudiantes ha sido afectado por los hechos de

violencia más graves que ha puesto en peligro la vida propia o la de sus familiares: asesinato, violaciones, secuestro y levantones.

Estos hechos no han afectado del mismo modo a estudiantes mujeres que a estudiantes hombres o a sus respectivos familiares. Las mujeres fueron más afectadas que los hombres referentes al maltrato, los secuestros y levantones; y los hombres, más que las mujeres, por los "problemas de violencia en general", asesinatos, "peleas y golpes" y "robos y asaltos". En la misma intensidad, tanto mujeres como hombres, se han lamentado de las violaciones y de los problemas de drogadicción en las calles de sus colonias.

Los principales efectos de estos hechos, que los estudiantes han verbalizado, independientemente que en la realidad puedan ser más, han sido sentimientos de miedo, espanto, susto, enojo, insomnio, inseguridad, "efectos psicológicos" y en su cuerpo, heridas por golpes recibidos, secuestro, el impacto de presenciar asesinatos, estar en peligro de muerte, inseguridad por las balaceras y el hecho de tener que salir lo menos posible de la casa:

> *"me asusté mucho"; "nos topamos con los asaltantes y nos espantamos"; "Pues sí, me afectó cuando apalearon a mi primo porque es de mi familia y lo hicieron sin ninguna razón"; "me espantó, porque en ocasiones sacan armas o cuchillos"; "porque vi al señor que estaba tirado y muy feo de la cara, sangre coagulada, me dio miedo"; "tengo que estar cuidándome para que no me maten"; "por violación, alguien la debe acompañar"; "tengo miedo que me violen"; "me afecta de que roban a niños y niñas, una vez me intentaron llevar y ahora me da mucho miedo salir"; "pues, porque he pasado por cosas malas que luego me afectan personalmente y mentalmente"; "porque en las noches no puedo salir".*

Respecto al grupo de estudiantes que no se ha sentido afectado por los hechos de violencia en su colonia o que incluso los ha negado ("No pasa nada"; "No me he enterado de ningún hecho de violencia en mi colonia"; "aún no tengo mala suerte de sufrir eso"), en su mayoría, ni ellos directamente ni alguien de su grupo social más cercano los habían sufrido de manera directa. Incluso hay quienes admitieron haber sido objeto de estos hechos,

pero no se sintieron afectados en cuanto *"no ha pasado a mayores y además todo se resolvió"; "porque se calmó el problema y nada pasó"; "porque no pasa seguido"; "no han sido muy graves"*, normalizando su existencia.

Desde sus respuestas, hemos descubierto que la gran mayoría del grupo de estudiantes que no se ha sentido afectado por la violencia en su colonia, en realidad, ha desarrollado diversas estrategias para evitar ser víctimas de ésta, por lo que expresarían un conocimiento tácito de la lógica de actuación de diversos grupos en su territorio, lo cual les habría permitido bajar su nivel de indefensión social. Una de ellas es el conocimiento que han adquirido sobre su colonia, acerca de los territorios dónde suceden estos hechos y cuándo suceden: *"vivo lejos de los incidentes"; "no es por mi casa"; "no fue cerca de mi casa y no fue de mi familia"; "no es mi casa"; "no he estado en la situación"; "cuando pasa, no me encuentro en casa"*.

A esto se une el conocimiento de que no toda familia es igual a otra, de que de algunas hay que cuidarse u otros provienen de esas familias de las cuales deben cuidarse. Además, ante las familias "con las que uno no puede meterse" existen varias maneras de comportarse:

> *"si uno no se mete con ellos… no pasa nada"; "porque no le hablamos y procuramos no pelear con él"; "pues, la verdad, en mi colonia casi no hay violencia y mucho menos conmigo, y si hay, no es de mi familia, no me meto"*.

Otra estrategia consiste en tratar de llevar buena relación con los vecinos en general. De este modo, no hay violencia *"porque les hablo a algunos de los chavos que se drogan o toman, fuman"; "me llevo bien con todos"; "porque conozco a todos"*. Otra estrategia consiste en la reclusión en casa, lo que ha ido contribuyendo a que el espacio público se fuera privatizando: *"no me meto en eso y no salgo de mi casa"; "pero por las dudas no me dejan salir solo"; "porque casi no salgo, somos cuidadosos mi familia y yo"*.

Por el otro lado, fueron varios los estudiantes pertenecientes a aquellas familias con las cuales "nadie se atreve a meterse": *"mi familia es la que roba"; "porque soy de esa colonia y no se meten con uno"; "porque no se meten conmigo*

ninguno porque no me llevo con ellos"; "porque no hay manera que afecte a mi familia".

A su vez, la presencia o no de fuerzas policíacas en la colonia, en relación a los hechos de violencia ha variado según su ubicación en la ciudad: *"yo no me meto en asuntos que son tan peligrosos, para ello están los policías";* mientras que, en otras, los estudiantes afirmaron que no había violencia *"porque los policías no entran a la colonia"*.

No sorprenden, entonces, los juicios morales de aquellos estudiantes que sostuvieron que no hubo violencia en su colonia o, de haberlos mencionados, que no se han sentido afectados por ellos debido a que: *"no me pasó a mí ni a mi familia"; "porque no los he visto y no ha sido de mi familia o hacia ella"; "porque yo no he estado en ningún asalto"; "no fui la agredida"* y , por otro lado, que una parte importante de estos estudiantes haya admitido directamente que *"los demás no me interesan ni me importan"; "no son ni mis problemas ni mis asuntos"; "no les doy importancia"*, expresando la desconfianza, la distancia, e incluso, el desprecio hacia el otro, probablemente amenazante. Incluso algunos estudiantes han afirmado que los hechos de violencia no les han sucedido: *"porque no me da miedo"; "pues porque, bueno, no le tengo como que miedo a esas cosas y pues, estoy como que bien, mientras la suerte esté conmigo"*.

Estos resultados preliminares son indicadores incipientes de la conformación de espacios por grupos o familias de las que hay que cuidarse y ante las cuales, las demás familias que constituyen la mayoría, deben desarrollar diversas estrategias para evitar una confrontación directa. Esta situación tiene efectos, por tanto, en el modo de comportarse y en su juicio moral, que predominante es heterónomo, con el ejercicio de acciones individuales que no rebasa el de cada familia, que en general, propone para sí misma, como modo de contrarrestar la violencia, el encierro en su propio espacio, sin llegar a trascender de forma explícita alguna estrategia organizativa en la colonia.

2.2 Los hechos de violencia, efectos y juicio moral de los estudiantes en las familias

El 94% (402) del total de los estudiantes se pronunció sobre su ámbito familiar: de éstos, el 54% (208) afirmó que en su familia no había hechos de

violencia y el 46% (194) que sí.[5]

Respecto a este último grupo, los hechos de violencia señalados fueron realizados por los adultos y se han dirigido tanto hacia otros adultos: entre papás, tíos, abuelos, sobre todo debido al consumo de alcohol y a la disputa por la herencia familiar, como de los adultos hacia los menores: de papás hacia los hijos.

Las acciones violentas que han predominado (96%) han sido las agresiones verbales y físicas, descritas bajo el concepto de "pelea". El restante 4% de los hechos violentos en familia que han afectado a los estudiantes, a pesar de ser cuantitativamente muy inferior, se refiere a los más graves, realizado por adultos hacia adultos o menores: asesinato, violación y secuestro, intentos de asesinatos o de violación de algún familiar (ver Tabla 4).

No es de extrañar que al 82% de los estudiantes que ha señalado hechos de violencia en sus familias, se hayan sentido afectados por ellos, de varias maneras, independientemente que hayan enunciado solo una de estas formas sin expresar la interrelación entre ellos, aunque exista (ver Tabla 5).

El efecto que han destacado de manera predominante los estudiantes ha sido a nivel psicológico y en su salud en general:

> *"me afecta emocionalmente porque me meten"; "pues eso, me afectaba mucho porque antes era pequeña y todo me asustaba y mi tío me daba miedo"; "porque no estoy tranquilo"; "solo un poco de humillación"; "discriminación"; "me afecta psicológicamente, por no haber convivencia entre nosotros"; "si, porque cuando peleo con mi familia nos dejamos de hablar y también de pelear, me duele mi panza"; "No me gusta ver a mis papás peleados y me afecta en que no me dan ganas de comer por los problemas que hay"; "porque ahora mi mamá y mi tía no se llevan bien y afecta la salud de mi abuelita"; "ninguno, bueno, sí hay uno, mi papá luego avienta las cosas pero no le doy importancia, ya me vale lo que haga".*

5 La mitad de éstos últimos eran hombres, 44% mujeres y el 6% no respondió sobre su sexo. Las mujeres tenían entre 12 a 15 años mientras que la edad de los hombres era de 12 a 17 años. Para ambos sexos, la mayoría tenía 14 años. En ambos turnos, los que menos señalaron hechos de violencia en sus familias fueron los de primer grado y de los que los sufrieron, fueron casi la mitad del segundo grado y los de tercero.

Entre los efectos psicológicos fueron muy mencionados la baja autoestima y el enojo: *"no me gusta hablar sobre el tema y me enojo mucho"; "me insultan y me bajan mi autoestima"; "si, todo casi [me afecta], porque afectan mi autoestima y hacen que la 'familia' se destruya"; "algunas veces los insultos, me siento miserable".*

Tabla 4. Hechos de violencia en las familias de los estudiantes. Mayo, 2016.

HECHOS DE VIOLENCIA EN LAS FAMILIAS DE ESTUDIANTES	ESTUDIANTES	PORCENTAJE
Pelea verbal/dejar de hablar/ aventarse cosas	117	63%
Pelea física (golpes)	62	33%
Bajas humanas (asesinato, violación, secuestro, intentos)	8	4%
TOTAL	187	100%

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Tabla 5. Principal efecto de la violencia familiar según la opinión de los estudiantes. Mayo, 2016.

EFECTOS DE HECHOS DE VIOLENCIA FAMILIAR	ESTUDIANTES	PORCENTAJE
Afectación psicológica y a la salud	81	52%
Lastimados físicamente	39	25%
Separación de la familia	16	10%
Sin especificar	20	13%
TOTAL	156	100%

Fuente: Elaboración propia, 2019.

En segundo lugar, el efecto más mencionado de la violencia familiar han sido las lastimaduras físicas y el dolor, que seguramente ha comportado también un dolor psicológico:

> *"golpes a la persona más débil como a los hijos"; "que los papás pegan a su hijos muy seguido y brutalmente"; "que mi papá luego llega borracho y luego nos golpea"; "hay veces que mi familia es un poco violenta"; "duele"; "me lastiman"; "si, cuando nos involucramos mis hermanos y yo porque queríamos ayudar a mi padre y también terminamos lastimados"; "me han dejado moretones, me insultan y me hacen sentir mal".*

Sin embargo, la más dolorosa de todas ha sido la separación física de la familia, que sin duda, involucra los demás aspectos:

> *"sí, el que se haya ido (mi madre) porque me sentí triste"; "si, las peleas, debido a eso a veces dejo de ver a mi familia"; "si, a veces porque me separan de seres queridos"; "si, con mi papá y mamá eran frecuentes sus discusiones, pero se separaron y es mejor"; "peleas entre mis papás y que uno se haya ido de la casa"; "cuando vivía con mis papás siempre peleaba con mi mamá, yo veía lo que pasaba, en toda mi vida siempre me pega, ya he pasado por muchas cosas que a veces recuerdo y me afectan".*

Estos hechos violentos refuerzan, desde los adultos hacia los menores, la moral de la heteronomía, en donde los primeros imponen sin condiciones su ley y debe ser acatada, eso considero es el bien y esa es la justicia sin margen de actuación de los menores, que, como se señalaba anteriormente, cuando intervienen son castigados incluso físicamente, reforzando de esta manera la obediencia a la autoridad paterna o materna y la desigualdad de poder que ello implica.

Es minoritario el grupo de estudiantes que se dice no afectado por los hechos violentos en su familia; éste ha señalado como hecho violento

predominante la pelea verbal, mostrando que es una práctica violenta totalmente naturalizada.

Finalmente, otro grupo de estudiantes se siente, en su familia, en un ambiente tranquilo en donde no hay hechos violentos:

> *"la verdad en mi familia que es con la que vivo, no se sufre eso"; "mi papá y mi mamá no son violentos"; "mi familia es pacífica"; "mis padres no se pelean, ni se dejan de hablar o cosas por el estilo"; "no, porque no pelean en mi familia, mi abuelo nos respeta como mujeres y todos nos llevamos bien"; "somos una familia unida porque mi familia es feliz"; "mi familia es muy tolerante y tranquila"; "porque tratamos de que no exista eso en nuestra casa".*

Ciertamente, el ámbito familiar es el más importante en la socialización del estudiante, las relaciones desde el punto de vista del poder son totalmente desiguales y es grande la impotencia o indefensión de los menores que padecen estas situaciones de parte de los adultos. Es la máxima expresión de la heteronomía en que los estudiantes dependen totalmente de lo que las relaciones entre adultos decidan en este ámbito, sobre sus cuerpos y emociones, siendo considerado sus cuerpos como "propiedad" por los adultos.

A este conjunto de situaciones violentas tanto en la colonia como en su familia se suman las que suceden en el ámbito escolar.

3. Los hechos de violencia, efectos y juicio moral en las relaciones entre estudiantes en el entramado escolar

Como hemos señalado más arriba, el ámbito escolar fue observado desde el recinto y el aula. Casi dos tercios (64%) de los estudiantes[6] señaló la existencia de hechos violentos en los dos espacios simultáneamente; 22% sólo en

---

6 Las diferencias por turno y por grado entre estudiantes que han señalado la existencia de hechos escolares violentos no son significativas, salvo entre los que cursan el primer grado del turno vespertino que son casi dos tercios del total de éstos, frente a poco más de un tercio de los del turno matutino.

el recinto; los menos —9%— dijeron que sólo hubo hechos de violencia en su aula. Finalmente, 5% de los estudiantes manifestó que no hubo violencia en todo el ámbito escolar (ver Tabla 6).

Tabla 6: Grupos de estudiantes según señalen hechos de violencia en el recinto y en aula. Mayo, 2016.

HECHOS DE VIOLENCIA EN RECINTO Y AULA	**ESTUDIANTES**	**PORCENTAJE**
Hay hechos de violencia en el recinto y en el aula	275	64%
Hay hechos de violencia en el recinto, pero no en el aula	94	22%
Hay hechos de violencia en el aula, pero no en el recinto	38	9%
No hay hechos de violencia ni en el recinto ni en el aula	22	5%
TOTAL	429	100%

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Tabla 7: Efectos de los hechos de violencia escolar en el recinto y en su aula. Mayo, 2016.

EFECTOS DE LOS HECHOS DE VIOLENCIA ESCOLAR	**EN EL RECINTO**		**EN EL AULA**	
	Estudiantes	**Porcentaje**	**Estudiantes**	**Porcentaje**
Me afecta	109	30%	124	41%
No me afecta	260	70%	180	59%
TOTAL	**369**	**100%**	**304**	**100%**

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Los hechos de violencia entre pares explicitados por los estudiantes han sido, de mayor a menor orden de intensidad: las peleas, el acoso y

el robo. En el recinto, han predominado las peleas a golpes con violencia verbal y en las aulas, el acoso, seguido de las peleas y finalmente, del robo.

La mayoría de los estudiantes no se ha sentido afectado por estas acciones en el recinto pero sí en el aula (41%). (Tabla 7).

Pasaremos, en primer lugar, a describir los modos de afectación que ha producido en los estudiantes cada tipo de hecho escolar violento para luego explicitar los motivos de no afectación y las estrategias desarrolladas por los estudiantes para evitar las consecuencias de los hechos violentos escolares.

3.1 Efectos de las peleas y golpes y juicio moral de los estudiantes

Las peleas y golpes, siendo cuantitativamente predominantes, son los que más energía ha demandado a docentes y autoridades educativas para su atención; sin embargo, han sido, en opinión de los estudiantes, los que menos les han afectado. Aun así, hay quienes se han sentido afectados por las peleas: *"porque al tratar de pararlos, recibí un golpe"; "porque otro chico me hablaba y él era celoso, no había razón por la cual pegarle"*. Algunos admiten las consecuencias físicas de las peleas: *"les dejan marcas"; "porque me duelen"; "salí lastimado"*.

Entre otros efectos, también ha habido a quienes los han culpado de estos hechos sin prueba: *"porque no tenía la culpa y aun así me culparon"; "porque me incriminaron"*. Otros más se han sentido impotentes ante estos hechos violentos: *"me he espantando"; "pues por ver a mis compañeros y no poder hacer nada"; "sí, cuando agreden a mis amigos"; "porque no me gusta ver a las demás personas pelearse";* manifestando una empatía hacia los otros, condición necesaria para encaminarse hacia la cooperación.

Mientras, algunos estudiantes han admitido ser parte activa de la pelea: *"tiré a un compañero al suelo"; "nos enojamos y terminamos peleados"; "unos a los otros no nos llevamos y discutimos y peleamos"*.

Otros más han explicado que fueron directamente amenazados a pelear:

"porque querían pelearse conmigo, pero no se les hizo"; "Me quiso pegar y no me dejé"; "porque con la mirada, las de terceros te lo dicen todo y ya con tantito ya te quieren pegar y hasta te ofenden, porque se sienten las reinas de la Secundaria 5"; "porque me buscaban pleito en la salida"; "porque me metieron en chismes".

O tienen la constante amenaza de ser agredidos: *"algunos no hacen nada y empiezan agredir"; "sí, que se peguen, se pelean por todo el salón y luego uno está sentado y lo empujan o lo tiran"; "porque no podemos estar sentados porque llegan ellos a empujarte y te avientan tus cosas".*

3.2 Efectos del robo y juicio moral de los estudiantes

El hecho violento que, en opinión de los estudiantes, más les ha afectado ha sido el menor desde la perspectiva cuantitativa: el robo, seguido por el acoso, entre pares, que son acciones menos visibles que las peleas y, por tanto, los menos atendidos por los adultos de la institución escolar.

Es decir, el robo, cuando sucede, invariablemente, ha sido el que mayormente ha afectado a los estudiantes, tanto en el recinto y en el aula, ya sea acompañado o no de peleas o de acoso: *"me han robado y pegado"; "me he peleado y me han robado."* El robo ha sido, además de dinero y comida del estudiante o de sus amigos, también de otros objetos materiales y les ha afectado en sus relaciones familiares y escolares:

"le roban sus cosas"; "robo de dinero, materiales, celular"; "me robaron mi dinero, mis cosas para la escuela o cosas personales"; "me roban mi dinero y me dejan sin comer"; "me quedo sin comer y mi mamá me regaña"; "me culpan de agarrar el dinero de mis compañeros, me hacen sentir mal".

3.3 Efectos del acoso y juicio moral de los estudiantes

Por su parte, el acoso se ha realizado entre varios compañeros hacia aquellos con determinadas características físicas y psicológicas, incluidas sus preferencias sexuales:

> *"Por mi estado físico y por mi forma de ser"; "Por mi peso y estatura"; "a los chaparros, gordos, gays los tratan con violencia"; "molestan a los niños gorditos"; "sí, cuando molestan a los más mensos".*

Así, el acoso ha incluido la discriminación: *"un chico que discriminaba a algunos"; "me critican por mi aspecto físico"; "nos afecta a todos porque algunos se unen a los abusadores y otros retiran la mirada".*

También el acoso se manifestado en adueñarse del espacio: *"no me dejan pasar"* o a través de las burlas, insultos, ofensas, molestias verbales y físicas:

> *"te tiran las cosas"; "me ofenden y me hacen de cosas"; "se han burlado de mí"; "le dicen cosas que le lastiman, molestan físicamente"; "porque hay veces en donde casi siempre te insultan verbalmente"; "a veces entre nosotros nos insultamos".*

Otras formas del acoso ha sido poner apodos o faltar al respeto, ofender a su familia, esconderles las mochilas:

> *"porque como a todos les ponen apodos a todos, a mí también me pusieron uno"; "le lastiman sus palabras"; "ponen apodos y te hacen sentir mal"; "porque hablaron mal de mí"; "ofendieron a mi mamá"; "bullying, el de las mochilas porque la mía la escondieron en clase."*

Los efectos del acoso han sido sobre todo psicológicos y han lastimado la autoestima de los estudiantes:

> *"que me insulten porque baja mi autoestima"; "porque me hacen sentir menos"; "se burlan de mí porque estoy frentona y eso me afecta emocionalmente"; "cuando me dicen de cosas y me hacen de menos y cuando me agreden, me dañan psicológicamente"; "pues, no, a veces recuerdo cosas, con las cosas que*

pasan porqué pues, por mis padres y luego por las cosas que a mí me hicieron".

El efecto psicológico de la baja autoestima, de la anulación de sí mismo atraviesa al conjunto de hechos violentos en los cuerpos de los estudiantes, provengan de los adultos o de sus pares y, como veremos más adelante, hay una exigencia tácita y muchas veces explícita por parte de estos adolescentes de que los adultos intervengan para frenar estas situaciones violentas, para que actúen disminuyendo las desigualdades de poder existentes entre pares.

Los estudiantes afectados han mostrado claridad acerca de los tipos de hechos escolares violentos de los cuales tienen que defenderse y de cómo su existencia los amenaza.

3.4 Estrategias para enfrentar hechos de violencia escolares y juicio moral de estudiantes no afectados por los mismos.

Detengámonos ahora en aquellos estudiantes que se han dicho no afectados por los hechos escolares de violencia:[7] para algunos, a pesar de haber sido objeto de éstos, *"no han pasado a mayores"; "no fue nada que ocasionara peligro"; "porque no son graves"; "no afecta, pero molesta".* Es decir, lo han naturalizado.

Sin embargo, la gran mayoría de estos estudiantes, al igual que en los demás ámbitos de observación, señalaron que no les han afectado los hechos de violencia en la escuela debido a que no los han sufrido de manera directa ni han afectado sus pertenencias, independientemente de que les haya sucedido a sus compañeros:

"realmente a mí no me ha afectado"; "No me ha ocurrido"; "no me ha tocado"; "no estaba ese día"; "ninguno, sólo vi"; "yo estaba en otro lado"; "nada, porque no me enteré"; "porque no pasa en mí, y si no pasa en mí, yo no tengo

7 De estos estudiantes, la mitad asistía en el turno matutino y la otra, en el vespertino, igual en los dos últimos grados. Sólo en el primer grado fueron casi dos tercios del turno matutino, para recinto y aula.

que hacer nada"; "no son hacia a mí"; "porque el conflicto sólo es entre ellos, nada más"; "no, ninguno, no he sido el del problema"; "No es a mí a la persona que le están pegando, porque no avientan mis cosas"; "nunca me han puesto un apodo a mí, sólo oigo de los demás".

Otro grupo de estudiantes reconoce que aún si ellos no han sido objeto directo de violencia, les ha afectado que eso le suceda a sus compañeros, lo cual es un signo de empatía, necesario para poder desencadenar intervenciones que puedan conducir hacia una acción colectiva solidaria:

"casi yo no sufro de esos, pero en caso de otros compañeros, sí"; "a mí no, pero se siente feo que hagan bullying a los compañeros"; "a mí no me ha tocado, sólo que sí enoja cuando ofenden a alguien que no se puede defender"; "porque no es conmigo, y ni un amigo".

Finalmente, como en las colonias, ha habido estudiantes que han explicado que no les han afectado estos hechos violentos, en ninguno de los espacios escolares, debido a que han desarrollado una serie de estrategias para evitar la confrontación.

Estas no son todas necesariamente constructivas. Una de ellas ha consistido en tener que cuidarse de aquellos que provocan los hechos violentos y evitarlos:

"no me meto en pleitos ajenos"; "no me meto y no me acerco"; "no han sido mis problemas, si se trata de mí va, pero si no, no me meto al menos que sea algo mío o me importe también"; "no me molestan, no molesto"; "porque yo no estoy involucrada en alguno de esos problemas"; "me alejo de ellos"; "mantengo distancia con ellos"; "no me llevo".

O han ignorado a los compañeros que los realizan:

> *"los ignoro"; "Ignoro los apodos"; "no lo tomo en cuenta"; "no les hago caso y no me ha tocado"; "yo no tengo nada que ver en eso"*. Han recurrido al desprecio, a la desconfianza: *"No son nada mío"; "son problemas de ellos"; "son conflictos de ellos"; "porque casi no me importa lo que hacen mis compañeros"; "no me interesa"; "no me incumbe"*.

Otra estrategia ha sido evitar tener la iniciativa directa de los hechos violentos:

> *"porque yo no me peleo con mis compañeros"; "yo no he participado"; "no soy yo el que provoca el desorden"; "no, no les doy gran importancia porque yo no soy la que quiso pelear"; "no es mi responsabilidad estar quejándome de personas"; "no participo en esos actos de violencia"; "porque no fumo, no formo parte de esas peleas, prefiero evitarlas"; "Yo no voy a ver ni me pegan a mí, sólo me platican"*.

Mientras la estrategia de gran parte de los estudiantes ha consistido en formas de defensa del otro, reforzando la moral de la heteronomía más primitiva, en el sentido de que comportarse bien es comportarse como lo hacen los adultos que los rodean, sin sentir la necesidad de desarrollar la empatía hacia el otro, existe en la escuela también, como en las colonias, un pequeño grupo de estudiantes que ha mantenido una actitud amenazante hacia los demás: *"Porque a mí no me hacen pero sí he visto"; "porque no se meten conmigo"; "porque jamás me dejaría golpear por un hombre"*.

Finalmente, en este clima escolar, llama la atención la existencia de un pequeño grupo de estudiantes que ha negado incluso los hechos violentos en el ámbito escolar[8] y que, al igual que en la colonia, se ha debido

8 Los estudiantes que niegan los hechos de violencia en el recinto (4% del total= 19) y en su aula (12% del total= 53) fueron los mayores de edad, sobre todo del turno vespertino.

a que no les ha sucedido de manera directa o que no los han presenciado: *"No, ninguno por el momento"; "no, porque no he estado presente"* o lo atribuyen a que su relación con los otros es muy buena:

> *"me la paso genial en mi escuela"; "me llevo bien con mis compañeros"; "soy pacifista"; "Nada, hemos estado tranquilos"; "nada, porque somos pasivos"; "nada, porque no ha pasado nada"; "nada, porque no hay nada que pueda ser de violencia"; "nada, porque no hicimos nada"; "nada, porque no la he vivido"; "nada, porque nunca hubo pleito"; "nada, todos nos llevamos bien"; "no me he dado cuenta"; "nunca he visto".*

Los hechos escolares violentos aunados a la diversidad de juicio moral que despiertan en los estudiantes expresan, para la mayoría de ellos, la existencia de un clima escolar amenazante, por lo que viven en un estado de alerta permanente para no caer en provocaciones o ser involucrados y así evitar las peleas, el acoso o el robo. Algunos han intervenido en defensa de los amigos y han salido golpeados, y otros más las han provocado directamente como medio de dirimir sus diferencias.

De este modo, en la escuela, como en todo espacio social, también hay grupos de estudiantes que se han tenido que defender y otros, minoritarios, que no han dudado en atacar; futuras investigaciones deberían indagar los procesos sociales que ambos grupos expresan.

A esta situación, los estudiantes, al explicitar las formas de intervención de los adultos, sean docentes o autoridades educativas, han puesto en evidencia la existencia de otras situaciones violentas.

4. Relación entre adultos y estudiantes ante los hechos escolares de violencia

4.1 Las sanciones de los adultos hacia los estudiantes y sus familias

Cuando analizamos las formas de intervención de los adultos hacia los

estudiantes en conflicto, encontramos que la gran mayoría han sido diferentes tipos de sanciones o su inacción, siendo estas formas de actuar, desde nuestra perspectiva teórica, una forma adicional de violencia que se sobrepone a los cuerpos de los estudiantes, además de la realizada entre pares, y en los otros ámbitos sociales observados, con el efecto de reforzar una concepción de justicia correspondiente a la moral heterónoma como forma de dirimir los conflictos.

De hecho, como se puede observar en la Tabla 8, las formas de sanciones predominantes infligidas por los adultos, ante los hechos de violencia entre pares, son de tipo expiatorio, y como tal, tienen correspondencia con un juicio moral heterónomo propio del estadio egocéntrico, que requiere de un castigo sin relación con la falta ni con las intencionalidades de los autores involucrados y que hace innecesaria una investigación sobre estos hechos violentos.

Tabla 8. Tipo de sanciones de los adultos a estudiantes responsables de hechos violentos entre pares. Mayo, 2016.

TIPO DE SANCIONES DE LOS ADULTOS	EN EL RECINTO		EN EL AULA	
	Estudiantes	Porcentaje	Estudiantes	Porcentaje
Expiatorias (egocentrismo): Sanciones y castigos, expulsión, suspensión, cambio de turno, de grupo, reporte, citatorio y acompañamiento de los padres; vigilancia	189	68%	145	65%
DE RECIPROCIDAD (PASAJE A LA COOPERACIÓN): Diálogo o regaño a estudiantes.	91	32%	79	35%
TOTAL	280	100%	224	100%

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Pero, aun si se mantiene como minoría, hay sanciones "de reciprocidad", correspondientes al estadio de la cooperación naciente en que se busca conocer la intencionalidad de los estudiantes en conflicto:

> *"Les llaman la atención pero no hacen caso"; "pues cuando se pelean hablan con esas personas y ellos ya saben qué hacen con ellas"; "cuando se pelearon en el aula no había maestros, pero después que se enteró, nuestra tutora nos llamó la atención y dijo que ya no quería más peleas"; "les dijo que no está bien robar"; "nos regaña a todo el salón y la directora, a toda la escuela".*

Sin embargo, ambos tipos de sanciones expresan una responsabilidad objetiva, basada en un concepto de justicia retributiva (Piaget, 1985). De hecho, hemos identificado una concatenación de responsabilidades delegadas por los adultos que, al final de cuentas, acaban todas recayendo sobre los estudiantes. Es decir, cuando los hechos violentos no lo resuelven en aula, los docentes acuden a las diversas autoridades escolares y éstas a su vez, a los padres de familia, a través de reportes, citatorios o el "acompañamiento" obligado de los padres para asistir con sus hijos hasta por tres días en sus aulas:

> *"nos mandaron a trabajo social a todos y nos dijeron que si reincidíamos nos cambiaban de turno"; "ir a trabajo social, escribir en una hoja, quien creíamos que era o llamar a la policía"; "le quitaron las mochilas y a sus papás, acompañamiento"; "Citatorio y acompañamiento por 3 y 4 días"; "solo aplicó un reporte y ya, pero lo siguen haciendo"; "se les puso acompañamiento durante dos semanas".*

Finalmente, hay intervenciones que asumen solamente las autoridades educativas como la "expulsión" *("han expulsado a los responsables o han puesto citatorios o acompañamiento a estos estudiantes"; "Cuando saben quién es, lo expulsan");* "cambio de turno o de grupo y suspensión" del estudiante *("los*

separaron y los suspendieron"; "los pasan a la tarde o los hacen doblar turno"; "cambiar de salón al que molesta") y la realización de la "vigilancia," que incluye a docentes y a policías *("los maestros empezaron a cuidar la escuela a la hora de la salida"; "Han expulsado a niños y cuando hay peleas mandan a la patrulla"; "la directora lo metió a la cárcel").*

Aun con este gradiente de diferencia en el juicio moral, en realidad, la práctica o acciones de los adultos en los ámbitos escolares y familiar relacionado con éste, refuerzan la desigualdad de poder respecto a los estudiantes, así como la existente entre pares, a través de la imposición de sanciones con efectos en sus cuerpos.

Los diferentes tipos de intervenciones adultas escolares: ¿han sido las mismas para todo tipo de hecho violento escolar entre pares? No, en cuanto a las peleas y golpes ha predominado la aplicación de sanciones en general o más específicamente reporte, citatorio y acompañamiento de los padres, seguido por la inacción de autoridades y docentes: "no hacen nada".

En cambio, esta inacción es la que ha predominado ante los hechos de acoso y de robo, que son los que más afectan a los estudiantes. Es llamativo que, ante cada tipo de hechos, un alto porcentaje de los docentes no ha actuado, sobre todo para el acoso y el robo:

> *"nunca han hecho nada, desafortunadamente nada, sólo hacen algo cuando ya ven que algún alumno se está muriendo"; "nada, porque si no va al baño, se pone en el celular o a platicar con otros maestros"; "No hizo nada porque nadie dice nada"; "Nada, nunca se enteran".* (Estudiantes entrevistados, 2016).

4.2 La inacción de los adultos hacia los estudiantes

Las inacciones de los docentes reflejan el más alto grado de heteronomía y desinterés hacia el otro. Como hemos señalado, una gran parte de los hechos violentos en la escuela ha sucedido por ausencia u omisión de los adultos —docentes y autoridades— en un espacio escolar en

donde la responsabilidad de los hechos violentos es atribuida a la familia y, en particular, a los estudiantes mismos que, cuando ha habido intervención, ha sido coercitiva predominantemente, reforzando la moral de la heteronomía.

El 26% de los estudiantes que ha considerado que los docentes y autoridades, en realidad, no han hecho nada ante los hechos violentos que se han suscitado tanto en el recinto como en el aula, han opinado que *"nunca han hecho nada, desafortunadamente nada, sólo hacen algo cuando ya ven que algún alumno se está muriendo"; "No hizo nada porque nadie dice nada"; "Nada, nunca se enteran"; "nada, porque no dije".*

Más específicamente, en sus aulas, consideran que los docentes no han hecho nada porque no se han enterado debido a que los hechos violentos han ocurrido, en general, cuando no han estado presentes. Las inacciones de los docentes reflejan el más alto grado de heteronomía y desinterés hacia el otro. Situación coincidente con las actitudes de varios estudiantes respecto a las situaciones de violencia que viven en cualquiera de los ámbitos de su cotidiano: *"nada, porque nunca le he dicho lo que me hacen"; "nada, porque si no va al baño, se pone en el celular o a platicar con otros maestros"; "nada, porque siempre lo hacen cuando no están".*

4.3 Algunos efectos de la relación adultos-estudiantes ante hechos de violencia escolar

El conjunto de los hechos escolares violentos y las formas en que son enfrentados por los docentes y autoridades educativas, ha tenido, para los estudiantes, un impacto colectivo, afectando al clima escolar, en la relación entre pares:

> *"hacen que se pierda la comunicación"; "nos afectan al salón porque nos separamos y nos peleamos"; "normalmente hacen que las pautas de convivencia se rompan al igual que la amistad"; "porque afecta mucho eso en el salón, involucran a los que no hacen bullying"; "sí, el que la tutora me haya corrido porque yo quería estar con mis amigos".*

Igual sucede entre docente y estudiantes, ya que parece ser bastante común que cuando estos y las autoridades se han enterado de estos hechos violentos en el aula, han procedido a castigar todo el grupo:

> *"porque nos regañan a todo el salón"; "el profesor se entera y nos regaña a cada uno"; "Nos dejan sin recreo"; "porque cancelan las tardeadas"; "sí, el que la tutora me haya corrido porque yo quería estar con mis amigos"; "la directora regaña a todos"; "la tutora se enojó y nos aventaba las habilidades matemáticas"; "porque pagamos las consecuencias"; "porque no te dejan concentrar en lo que estás haciendo"; "porque nos sacan del salón y no terminamos los trabajos"; "quitan tiempo y trabajo en clase".*

5. El juicio moral de los estudiantes ante las intervenciones de los adultos en los hechos de violencia escolar entre pares y sus propuestas

Los 32 docentes participantes en el diplomado y dos tercios de los estudiantes respondieron a la pregunta: ¿tú que hubieras hecho ante los hechos de violencia en tu aula? Los docentes han reiterado lo que realizan ante dichos hechos, como describimos en el apartado anterior, pero también el 53% de los estudiantes ha sugerido realizar las mismas acciones que los adultos de la institución escolar, lo que muestra la internalización del sistema normativo escolar, predominantemente coercitivo. No sólo la proporción de estudiantes respecto a los docentes ha sido mayor en sugerir la expulsión de sus compañeros *("los niños deberían ser castigados con la expulsión para meterles miedo; deberían ser castigadas horriblemente, pero con esta corrupción, las apoyan"),* y en la necesidad de incrementar la vigilancia y la seguridad *("más vigilancia o mantener a los agresores fuera de la escuela); "debería de haber más seguridad [policía, seguridad privada]")*. Así, en la gran mayoría de los estudiantes entrevistados pesa el mismo juicio moral heterónomo que acepta las formas de enfrentar cada hecho como estipulado por los adultos, reafirmando la desigualdad de poder existente entre ellos y con los adultos sin

intentar conocer la intencionalidad de los involucrados en el conflicto (ver Tabla 9).

Tabla 9. Propuestas de docentes y estudiantes para enfrentar hechos violentos en aula. Mayo, 2016.

PROPUESTAS		DOCENTES	ESTUDIANTES
Sanciones Expiatorias (Estadio del egocentrismo)	Reporte, Citatorio, Acompañamiento	45%	30%
	Sanciones	17%	13%
	Expulsión/ Suspensión	3%	13%
	Vigilancia	2%	15%
Sanciones por reciprocidad (Estadio de pasaje hacia la cooperación)	Diálogo	33%	29%
TOTAL		**100%**	**100%**

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Sin embargo, entre los estudiantes que han adelantado propuestas no esbozadas por los adultos, están aquellos que no solamente pugnan por una moral heterónoma, sino que, de manera preocupante, abiertamente defienden la agresión como modo de dirimir las diferencias sugiriendo:

> *"hacerle (al compañero) lo mismo (que el maestro) pero peor"; "yo hubiera hecho lo mismo, llamado a la policía y hablado con sus padres"; "mandarlos golpear"; "pelear más"; "romperle la cara al otro"; "traerlas y pegarles"; "pienso en suicidio".* (Estudiantes entrevistados, 2016).

A su vez, una minoría de estudiantes no realizó propuestas debido a una visión fatalista de la violencia: *"no hay nada que hacer"* o, como no han sido víctimas directas de ningún hecho de violencia, su visión heterónoma se corresponde a la de los adultos que no intervienen y hacen caso omiso de lo que sucede, como estrategia o forma de sobrevivir a la situación de violencia que en los estudiantes conlleva a que se encuentren en alerta permanente ante un ambiente amenazador, donde sólo quedan las propias fuerzas para defenderse: *"ha habido muchas peleas pero no son problemas míos, así que me da igual"; "nada, no es mi asunto"*. De hecho, en el juicio moral heterónomo está ausente una conciencia acerca de la dimensión social de la violencia, hay una concepción inmanente de la misma, como si ésta fuera un factor presente e inevitable de la vida social, que afecta a nivel personal o familiar sólo si se es víctima directa de ella.

Sin embargo, a pesar de ser minoritario, existe también otro grupo de estudiantes que ha sugerido ante los hechos de violencia que reconocen, anteponer el diálogo entre docentes y estudiantes como prioridad, estableciendo condiciones que favorecerían la transición hacia un comportamiento cooperativo:

> *"pues, que hablen y dejen hablar a los alumnos, no sólo regañarlos sino tratar de saber por qué lo hicieron"; "es necesario que tomen otras medidas, que nos crean y que nos brinden más su apoyo"; "es necesario tomar otras medidas y hablar con los niños que sufren violencia"*. (Estudiantes entrevistados, 2016).

Algunos estudiantes además han realizado propuestas que no fueron esbozadas por los adultos: *reponer lo robado y adoptar estrategias para disminuir la indefensión existente: alejarme; hay que estar precavidos y estar conscientes de las causas y consecuencias de lo que hacemos: ayudar a mis compañeros; llevarme mejor con mis amigos; poder ayudar en no generar más problemas.* De hecho, según (Piaget, 1985) la ley de la verdadera cooperación busca favorecer comportamientos entre iguales.

Son más los estudiantes que además han sugerido como prioridad, que los docentes les pongan atención a ellos para evitar los hechos de violencia y que los resuelvan:

> *"los profesores a veces no hacen nada y quisiera que nos pusieran más atención y que hubiera actividades dentro de la escuela para prevenir y evitar violencia"; "hay niños que sufren pero los maestros no se dan cuenta"; "pues joder, que los maestros tengan más cuidado porque la mayoría pasa cuando salen al baño o cosas así"; "que sí los profesores pusieran más atención y que en las clases no estén con el celular, se darían cuenta"; "que ya le paren y que se pongan hacer su trabajo y que en verdad entreguen el corazón".* (Estudiantes entrevistados, 2016).

De este modo, se constató, por un lado, el mayoritario grupo de estudiantes que concuerda con los tipos de sanciones que realizan los adultos para enfrentar los hechos violentos, o que incluso, exige mayor severidad de éstas hacia sus compañeros o que ellos mismos están dispuestos a realizar, contribuyendo a reforzar así el predominante juicio moral heterónomo de la etapa egocéntrica expresado por los adultos, de los cuales dependen para su acción y ser, y que se expresa como modo de enfrentar los hechos de violencia, en diferentes grados de sanciones, desde el regaño hasta la expulsión o la detención policiaca de los estudiantes, así como la propia inacción.

Se pudo relevar, por otro lado, la existencia de estudiantes que, en su relación entre pares, han presentado rasgos de empatía y respeto a los adultos, exigen diálogo y una mayor atención y acción de los docentes para evitar los hechos violentos, de los cuales también han tenido que enfrentarlos solos la mayor parte de las veces, por lo que exigen de éstos una intervención encaminada hacia la cooperación donde se refuercen las relaciones de igualación entre ellos, en lugar de mantener o aumentar la brecha de desigualdad de poder entre pares. Esta situación podría ser el punto de

partida para el diseño y aplicación de intervenciones hacia la crisis de una moral heterónoma que, aunado a una labor de acompañamiento y de formación a docentes y autoridades educativas al respecto, podría reducir con creces la indefensión social, humanizando las relaciones sociales, lo que contribuiría a obtener otro clima de convivencia.

A modo de reflexiones finales

Los hechos de violencia se extienden en todos los ámbitos de vida cotidiana: colonia, familia y escuela del entramado de relaciones sociales de los estudiantes de secundaria observados. Hemos distinguido tres grupos de estudiantes: dos, que han explicitado hechos de violencia, donde uno se ha sentido afectado por ellos y el otro no y, un tercer y minoritario grupo, que ha negado la existencia de estos hechos. Hemos analizado la relación entre estas situaciones y su juicio moral, que resultó ser predominantemente heterónomo, en correspondencia con el que ellos describen de los adultos con que se relacionan, y acerca de cómo intervienen ante la emergencia de hechos de violencia entre pares. Sin embargo, en pequeña proporción, también hay un reducido grupo de estudiantes con un juicio moral que presenta condiciones para encaminarse hacia las primeras fases de la cooperación, desde donde se pueden realizar intervenciones socio y psicopedagógicas a diferentes niveles para transformar el ambiente escolar.

El dolor —psicológico, físico o ambos— del cuerpo, como efecto de los hechos de violencia, se ha mostrado como inevitable sobre todo en los espacios cotidianos más íntimos donde estos adolescentes debieran estar protegidos por los adultos, como son la familia y su aula. En la primera, casi para la mitad de los hogares, las relaciones violentas entre adultos y entre estos y los menores, aparecen representadas sin atisbo de poder ser evitadas más que con la separación entre adultos.

En el aula, la impotencia y la indefensión de los estudiantes se alimentan, por un lado, por una relación con los adultos que mantiene o aumenta la desigualdad de poder existente entre los pares, entre ellos y los estudiantes, debido a la aplicación de una serie de sanciones rutinarias que

no toma en consideración ni las circunstancias ni las intenciones de los involucrados, o por una enorme inacción adulta, omisión o indiferencia ante los hechos violentos entre los estudiantes, acentuada en el caso que más les afecta: el robo, seguida por el acoso y después, por las peleas, que las reciben mayor intervención por parte de los adultos, cuando son las que menos les afectan. El juicio heterónomo de los adultos explica que no asuman la responsabilidad de lo que sucede, en este caso, en la escuela, sino que contribuye a que la deleguen, específicamente a los propios estudiantes y a sus familias.

A su vez, esto conlleva a dejar que entre pares resuelvan como puedan las situaciones latentes o explícitas de violencia. Ante el imperante clima escolar amenazante, los estudiantes han vivido en un estado de alerta permanente para no caer en provocaciones o ser involucrados en los hechos de violencia. Algunos han intervenido en defensa de los amigos y han salido golpeados, y otros más, las han provocado directamente como medio de dirimir sus diferencias. De este modo, en la escuela, como en todo espacio social, también hay grupos que se han tenido que defender y otros, minoritarios, que no han dudado en atacar; futuras investigaciones deberían indagar los procesos sociales que ambos grupos expresan.

Esta dinámica de los hechos escolares violentos, ha llevado a los estudiantes a desarrollar una serie de estrategias para enfrentarlas: reconocen los espacios y momentos en los cuales es necesario evitar una confrontación y de quiénes se deben cuidar, por un lado, y los que están dispuestos a agredir, saben dónde y cuándo usar su fuerza para imponerse, a través del robo, del acoso y de las peleas verbales o a golpes, o recurrir al desprecio o la desconfianza hacia el otro.

En ambientes sociales más amplios como son la colonia o el recinto escolar, los estudiantes se ven en la necesidad de actualizarse respecto de con quienes se pueden relacionar o no, con acciones que no rebasan la dimensión individual, sin consciencia plena de que los territorios por donde transitan han sido expresiones de pugna entre diversos sectores

sociales. De hecho, en el juicio moral heterónomo está ausente una conciencia acerca de la dimensión social de la violencia, hay una concepción inmanente de la misma, como si ésta fuera un factor presente e inevitable de la vida social, que afecta a nivel personal o familiar sólo si se es víctima directa de ella.

Esto a su vez, hace comprensible que un tercio de los estudiantes sostuvo que "ante la violencia no se puede hacer nada", aceptándola como fatalidad o la inevitabilidad de su padecimiento cuando le toque y, entre aquellos que propusieron hacer "lo mismo que el maestro", han sugerido con un énfasis diferente a su docente, que se refuerce la vigilancia, incluso policíaca, y la aplicación a los compañeros de castigos más severos que los aplicados por los adultos; incluso en las relaciones entre pares han sostenido que había que "mandarlos golpear"; "pelear más"; "romperle la cara al otro"; "traerlas y pegarles".

Sin embargo, también existe otro grupo de estudiantes que, en cambio, ha propuesto enfrentar los hechos de violencia anteponiendo un verdadero diálogo entre docentes y estudiantes; la empatía y la escucha del otro, además de plantear la exigencia que éstos se encuentren presentes y pongan atención a los estudiantes para evitar los hechos de violencia, y cuando los hay, que los resuelvan. Respecto a su relación entre pares, exigen que se reponga lo robado, que haya ayuda mutua y ser precavidos. De este modo, establecen condiciones que favorecerían la transición hacia un juicio moral auténtico de cooperación. Con intervenciones socio y psicopedagógicas se podrían encaminar a descubrir a los otros, así como el poder de la acción cooperativa o solidaria conjunta con el grupo de estudiantes que parece contar con ambientes de convivencia más favorables, a partir del reconocimiento de la existencia de grupos con intereses contrapuestos e investigar los procesos sociales que los constituyen.

Finalmente, creemos que el aporte que constituyen tanto la perspectiva del estudio como los hallazgos, permiten sugerir investigaciones e intervenciones socioeducativas y psicopedagógicas que involucren a todo

el entramado comprometido, así como la necesidad de aportar conocimiento e insumos para fortalecer y sensibilizar a los adultos que participan en la institución escolar en torno a las características específicas de la convivencia, su papel y responsabilidad en la misma, debido a que muchas de las formas de violencia en los espacios cotidianos, entre ellos la escuela, son inéditas y a veces con efectos imprevisibles en los cuerpos, desde por lo menos el inicio de este siglo, dada la naturaleza del proceso creciente de violencia en el país.

Bibliografía

Banco Mundial. (2017). Población de México, recuperado de: <https://www.google.com/search?q=poblaci%C3%B3n+de+m%C3%A9xico&rlz=1C1PRFC_enMX685MX718&oq=poblac&aqs=chrome.0.69i59j69i57j0j35i39j0l2.3458j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Consultado el 19 de enero de 2018.

Bermúdez, I. (5 de diciembre, 2018). "Hubo más ejecuciones con Enrique Peña Nieto que con Felipe Calderón". *Revista Proceso,* recuperado de: <https://www.proceso.com.mx/562597/hubo-mas-ejecuciones-con-enrique-pena-nieto-que-con-felipe-calderon>. Consultado el 19 de enero de 2018.

Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos. (2019). *Violencia y Terror: Hallazgos sobre fosas clandestinas en México 2006-2017*. México: CMDPDH.

Comisión Mexicana Derechos Humanos de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos (2018). *Informe Episodios de Desplazamiento Interno Forzado Masivo*. México: CMDPDH.

Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Boloña: Il Mulino.

Forte, G. y V. Pérez (comps.). (2010). *El cuerpo, territorio del poder.* Buenos Aires: P.I.Ca.So.

Flores, N. (6 de enero, 2019), “Proceso de paz se topará con 45 cárteles del narco altamente violentos”. En *Contralínea,* recuperado de: <https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2019/01/06/proceso-de-paz-se-topara-con-45-carteles-del-narco-altamente-violentos/>. Consultado el 19 de enero de 2018.

Fracchia, M. y Poujol, G. (2018). “Efectos sociales y educativos de la violencia escolar en una secundaria pública en Morelos”. En Oswald, U. y S. Serrano (coords.). *Riesgos socioambientales, paz y seguridad en América Latina.* Cuernavaca: CRIM-UNAM.

Kloster, K. y Fracchia, M. (2017). “El costo humano en la construcción de los dominios territoriales”, en Kloster, K. (coord.) *Conflictividad y violencias en América Latina* (pp. 229-264). Ciudad de México: UACM.

Marín, J.C. (2005). “Prólogo. Pensar en voz alta”. En Muleras, E. *Conocimiento y sociedad.* pp. 13-25. Buenos Aires: Ed. P.I.Ca.So.

Marín, J.C. (1995). *Conversaciones sobre el poder*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Muleras, E. (2019). “¿Meritocracia o equidad? Concepciones de justicia social en fracciones trabajadoras de Argentina del siglo veintiuno”. En *Revista sociohistórica,* 43, marzo-agosto, ISSN 1852-1606, La Plata, Argentina, pp. 1-24.

Muleras, E. (2018). *Comentarios al primer borrador del estudio.* Buenos Aires, 17 de noviembre.

Piaget, J. (1985). *El criterio moral en el niño.* México: Ed. Roca.

Poujol, G. y Fracchia, M. (2017). “Efectos sociales y educativos de la violencia escolar en una secundaria pública en Morelos”. *Revista Polisemia,* 22, pp. 91-105. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.

Red TDT. (2018). *Desde la memoria, la esperanza: Recuento de asesinatos de personas defensoras de derechos humanos durante el sexenio de Peña Nieto* (1 de dic/2012-31 de oct/2018). México: Red TDT.

V. Reflexiones Sobre la Formación de Docentes Para Enfrentar Situaciones de Violencia en la Escuela

Guadalupe Poujol Galván

Introducción

Como parte de un proyecto más amplio sobre cultura de paz, encabezado por un equipo de paz y no violencia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en este capítulo nos centraremos en reflexionar sobre las posibilidades de la formación docente para comprender el fenómeno y construir de manera colectiva estrategias educativas alternativas a las situaciones de violencia que se viven cotidianamente en los espacios educativos.

Este doble movimiento en la formación de docentes, comprender en su complejidad el fenómeno de la violencia y construir alternativas nos obliga a reflexionar sobre estos dos grandes ejes de investigación e intervención y revisar posturas teóricas e informes de investigación. En el primer apartado intentamos situar el problema de las visiones y actuaciones de los docentes frente a la violencia en la escuela, desde algunas dimensiones como la histórica, social, cultural y educativa.

Enseguida nos detenemos a pensar sobre el contenido a tratar: la violencia y las condiciones que hacen posible un proceso de formación

de docentes. Este, como todos los conocimientos está en construcción permanente, consideramos que para quienes impulsamos procesos formativos es fundamental ir teniendo más y más claridad en el estudio de la realidad y la manera en la que podemos pensarla y abordarla de otro modo.

En los dos apartados finales se presentan las voces y los diálogos de las y los docentes que participaron tanto, en un diplomado como un proceso de formación en el posgrado de la UPN en Morelos, reflexionando sobre su visión de la realidad en torno a la violencia y lo que están haciendo para construir otras experiencias educativas y de relación en la escuela.

Esperamos con ello contribuir a la enorme tarea que enfrentamos desde la educación: pensar y actuar para reconstruir el tejido social en nuestro país.

1. Problematizar la formación de docentes en relación con la violencia escolar y social

1.1.Situar el problema en sus dimensiones históricas, sociales, culturales y educativas

La crisis civilizatoria que enfrentamos actualmente que utiliza como instrumento la violencia para el despojo material y simbólico afecta las prácticas, los sentidos y las certezas (Echeverría, 2000, p. 34) de individuos, grupos, comunidades e instituciones.

Las violencias en México y Latinoamérica, su diseminación, simultaneidad y sus efectos en múltiples dimensiones han alcanzado niveles que caracterizan a las guerras.

En palabras de Solís y Moriconi (2018, p. 9) la violencia en América Latina:

> Ha llegado a extremos demenciales, tanto por la crueldad de algunos actos como por el acostumbramiento social a una coyuntura trágica que, debido a su recurrencia, se digiere, en diversos sectores, con naturalidad. Los niveles que alcanza este flagelo sólo son comparables con coyunturas beligerantes.

Articulando historia, geopolítica, economía, cultura y su impacto en la subjetividad, destacadas autoras latinoamericanas hablan de la violencia en un contexto de nuevas guerras, entre ellas Segato (2014, p. 341) quien identifica que las guerras en el continente latinoamericano son de tipo no convencional, no se libran entre estados, son despojadoras y lucrativas. En las nuevas formas de guerra, el poder actúa directamente sobre el cuerpo y su ambiente espacial inmediato, particularmente el cuerpo femenino o feminizado, que cobra un significado territorial.

En la perspectiva de esta autora, en las nuevas guerras, la extracción de plusvalía económica se comporta también como extracción de plusvalía simbólica; por lo que localizar las estrategias de manutención de un orden basado en la dominación arbitraria y soberana sobre la vida de las personas y sus territorios y desarticular este dispositivo de dominio es una tarea urgente (Segato, 2014, p. 368).

Entre las estrategias para mantener un orden violento, Juan Carlos Marín (2015, p. 34) identifica que "hay condiciones que son permisivas para que en una sociedad se ejerza un volumen brutal de violencia, y que la gente tarde muchísimo en observarlo", en su opinión, por dos razones: la primera que uno no se siente directamente involucrado y la segunda que las personas han sido entrenadas para soportar el sufrimiento ajeno sin sentirse comprometidas.

De manera muy precisa Marín citado por Fracchia (2014, p. 13) ubica el origen y la legitimación de la violencia "… en el modo en que se forja una *Moral de inhumanidad, como forma cultural dominante* en una etapa de las luchas sociales y políticas. Su desconocimiento, invisibilización y/o naturalización prolonga y alimenta un estado de gran indefensión frente al poder".

Para Ceceña (2014, p. 3) a raíz de las guerras no convencionales todas las dimensiones de la organización de la vida están siendo tocadas por un estilo de entender la relación como amigo-enemigo.

Como se ha enfatizado con los distintos autores, las violencias afectan nuestras percepciones, representaciones, juicios, acciones y relaciones, así lo plantea Jimeno (2007, p. 2) "… violencia como una experiencia emocional y cognitiva que trae consigo efectos sobre la forma en que apreciamos e interactuamos con otros y participamos en la acción en la sociedad".

Reconocer el impacto de las violencias en las condiciones materiales, formas de organizar la vida y significaciones en la construcción de las subjetividades puede contribuir a comprender las dificultades que se enfrentan en la escuela para convivir, aprender y su influencia en las concepciones, relaciones y acciones de docentes.

1.2. Reflexiones sobre los aportes de la investigación educativa sobre las condiciones, representaciones y acciones de docentes frente a la violencia

En este apartado se abordarán dos temáticas que remiten a situaciones externas e internas de la escuela: Referencias a las condiciones laborales, socioculturales y educativas que influyen en el trabajo del docente y las representaciones de los docentes sobre las causas, formas en que se expresa la violencia y estrategias para hacerle frente.

La situación de los docentes en América Latina ha sido analizada por diversos autores entre ellos Tenti (2007) para quien la masificación de la enseñanza con exclusión social plantea nuevas contradicciones y tensiones para la profesión docente. Entre los problemas que enfrentan los docentes están por un lado, las exigencias por la eficiencia que se derivan de las políticas educativas y por otro, la necesidad de construir sentido en la educación ante situaciones de violencia escolar, poca predisposición al esfuerzo y falta de interés de los estudiantes. En este contexto, la sociedad tiende a esperar más de lo que la escuela es capaz de producir.

También desde la perspectiva externa, Treviño (2017) plantea que el trabajo del profesorado se ha ido complejizando, que está bajo escru-

tinio público, sujeto a constantes reformas, además es objeto de campañas de cuestionamiento que han llegado al desprestigio. A lo anterior se agregan los entornos inseguros en los que están inmersas las prácticas de docentes.

La violencia generalizada en nuestro país se reproduce en la escuela y coloca a las y los docentes ante situaciones para las que tienen pocos recursos: "te quedas con las manos atadas", "es halcón… no se le puede señalar" o "puede haber una repercusión". El maestro se declara sin herramientas y sin apoyo institucional ante la violencia, así lo reporta Treviño (2017).

Reconocer la gravedad de los conflictos que se viven a nivel de sociedad, arroja luz a la amplia gama de conflictos que se enfrentan en las escuelas, tema que aborda Adira Amaya-Urquijo (1999, p. 34) quien identifica que éstos se articulan entre educadores y educandos en los procesos de producción y legitimación de saberes; en segundo lugar, los que tienen que ver con los comportamientos, en los que se incluyen las relaciones de fuerza y poder dentro del establecimiento educativo, y los que para esta autora son los conflictos más duros, que son todos aquellos del mundo de los imaginarios, las representaciones o los constructos simbólicos, la zona desde donde se interpretan las diferencias, las disonancias cognitivas, las maneras distintas de ver las cosas.

En la segunda temática, el sentido de la percepción de la violencia escolar por parte de los docentes (Saavedra, E.; Villalta, M.; Muñoz, M.T. 2007), investigadores chilenos, brindan una mirada proveniente de los profesores que conviven cotidianamente con estos eventos agresivos.

Los docentes identifican tres fuentes de la conducta violenta, la primera en los conflictos o enfrentamientos entre pares, los cuales pueden percibirse como amenazas, frustración o como oportunidad de mostrar superioridad. Una segunda fuente es el modelaje permanente de los adultos en los ámbitos familiares y educacionales. La tercera fuente son variables macrosociales como la influencia de los medios de comunicación

y las condiciones de desigualdad en que viven importantes grupos de la población.

Como se aprecia, los docentes tienen conciencia de la multicausalidad de la violencia; en su visón, la violencia sobrepasa su acción y victimiza al alumno como un receptor pasivo de un entorno que estimula en él la violencia.

En cuanto a la percepción de la familia, los educadores la ven como incapaz de controlar a sus hijos, como opuesta a su labor, pero también como víctima de su propia condición social y en la que frecuentemente se dan situaciones de agresión.

Los autores identificaron dos posturas en los profesores en cuanto a su rol frente a la violencia.

> Frente a la sociedad, el grupo de profesores tiende a verse en un rol pasivo, sin herramientas frente al sistema y percibiendo esta tarea con gran dificultad e inversión de tiempo. Se adopta con ello un papel de espectador impotente, que observa cómo la violencia está presente en sus aulas y que no se puede revertir fácilmente. Del lado opuesto, aparecen voces aisladas, que si bien reconocen que la labor es difícil, señalan que debiera adoptarse un rol activo frente a la problemática. (Saavedra, E., Villalta, M., Muñoz, M.T., 2007, p. 20).

Es importante conocer las representaciones de los docentes sobre su rol frente a situaciones de violencia pues hay una relación entre sus concepciones y acciones para hacerles frente.

Así, Chagas (2005) al indagar en otro contexto la opinión de los docentes respecto de sus estrategias para manejar los comportamientos agresivos entre los alumnos, todos consideraron que las medidas que ellos aplican son eficaces y efectivas. Sin embargo, la violencia entre los niños se presenta cotidianamente y los profesores admiten sentirse impotentes frente al problema.

Por otro lado, en su estudio Chagas (2005) encontró que los padres depositan en los maestros la responsabilidad de resolver los conflic-

tos violentos, mientras que los docentes ubican el origen de las conductas violentas en la familia por lo que evaden intervenir en un ámbito que consideran que no les corresponde.

A las visiones antagónicas entre docentes y familias, con la consecuente desatención de la violencia tanto en el hogar como en la escuela, se agrega en el plano de las acciones docentes, el estudio de Prieto (2005) quien encontró la existencia de complicidad entre docentes y alumnos en torno a actos contra la legalidad y la convivencia. Los maestros sabían lo que se ocurría al interior de la escuela (venta y consumo de droga y alcohol, asaltos, violencia) sin que se denunciara o evitara. Por su parte, los alumnos también sabían lo que pasaba en la secundaria, lo vivían y lo padecían, pero hacían como si no pasara nada.

Una visión más compleja la aporta Treviño (2017), en sus hallazgos, la inseguridad plantea retos inéditos para el trabajo de los docentes y para su vida personal, éstos reflexionan sobre las implicaciones del contexto, pero identifican que sus márgenes de acción son sumamente limitados, además de la ausencia de apoyos institucionales.

El estudio de Treviño (2017) mostró que los docentes parecen haber asumido los hechos graves, pero no con resignación, pese al miedo que éstos les producen ya que han buscado estrategias para hacerles frente, como cuidar su integridad mientras hacen su trabajo, no llevar equipo, cambiar la forma de llegada y salida, y no hacerlo solos.

Otras perspectivas se destacan en García y Ortiz (2012), quienes reconocen un papel múltiple al docente: activo y protagónico en el manejo y resolución de los conflictos, sujeto de violencia, víctima de ella, pero que también puede propiciarla; para las autoras citadas todos los actores educativos viven la violencia de diferente forma.

Los hallazgos de García y Ortiz (2012) pueden recuperarse en procesos formativos con docentes, uno de ellos, la dificultad que encontraron en los docentes para establecer diferencias entre expresiones como: violencia, agresividad, conflicto, maltrato. Para estas autoras la falta de diferenciación por parte de los maestros tiene como consecuencia que la

respuesta de los docentes no se ajuste a las diferentes situaciones que se presentan, se desatiendan problemas graves o se tomen medidas extremas por cuestiones menores.

García y Ortiz (2012) advierten que es necesario revisar los espacios relacionales como las medidas disciplinarias para que no se conviertan en acciones constitutivas de abuso de poder por parte de adultos, que pueden ser verbales de exclusión o marginación a grupos o individuos. Una de las problemáticas más destacadas en los grupos focales y en las entrevistas realizadas por las autoras mencionadas fue la relacionada con la mirada que tienen los docentes de los rectores y el personal de docentes directivos, su falta de liderazgo, su dificultad para crear un ambiente de respeto y su errático manejo del poder. Otro elemento que aparece en su estudio es la percepción por parte de los docentes de la carencia de oportunidades: como fuente de violencia: "Los muchachos no tienen nada qué hacer, no se le brindan oportunidades y están todo el tiempo solos". "Cuando llegan al colegio tienen la carga de sus limitaciones, sus carencias y su soledad, y son fácil presa de la droga, de episodios de violencia".

Las tensiones y contradicciones entre el ser y el deber ser se delinean en el estudio de García y Ortiz (2012) al examinar cómo es percibido el clima escolar por los maestros y su nivel de participación en éste, encontraron que a pesar de que los maestros privilegian la relación afectiva y cariñosa con sus alumnos, la sobrecarga de trabajo que los obliga a realizar múltiples actividades en el corto espacio de la jornada laboral, representa un motivo de tensión que se expresa en respuestas cortantes, desatención de solicitudes de parte del alumno, indiferencia ante quejas, disputas, o ante solicitudes de diálogo. Otro hallazgo de estas autoras se refiere al desconocimiento por parte de los docentes de los contextos culturales de los alumnos y los prejuicios que algunos de ellos tienen de los grupos desfavorecidos.

En el estudio en el que participaron docentes de una secundaria en Morelos (Poujol y Fracchia, 2016, p. 99), quienes además realizaron un

proceso de intervención que se reporta más adelante en este trabajo, los profesores identifican como hechos de violencia en la escuela peleas, golpes, agresiones verbales entre estudiantes, como burlas, apodos, chismes, robo de mochilas, daño material al mobiliario y robo a docentes. Los robos también se dan entre docentes. A esta situación los profesores agregan que existe en la escuela un clima de intimidación laboral, ocasionado por la actuación arbitraria de directivos, sin darle su lugar al profesor.

A manera de reflexión integradora sobre los elementos que se han apuntado desde la investigación educativa sobre las formas de vivir, entender y enfrentar la violencia por parte de los docentes, se puede identificar un conjunto de condiciones desfavorables tanto para los estudiantes como para los docentes que ubicadas en un contexto histórico social de neoliberalismo en Latinoamérica, intensifica el uso de la violencia como instrumento para imponer un orden social y que "subordina la vida humana y su reproducción a la lógica del mercado; y legitima la exclusión del acceso a los medios de vida a las mayoría de los países del Tercer Mundo" (Vergara, J., 2002). Desde esa perspectiva se comprende cómo las vivencias de precariedad y violencia, las nuevas tareas que se agregan a la docencia, la exigencia de la política educativa en los resultados que se superpone a las experiencias formativas, el papel debilitado o deficiente de los directivos, sumados a la descalificación del docente, los desencuentros entre las visiones de estudiantes, docentes, familias sobre la violencia, su origen y causas; prejuicios, discriminación, desesperanza. Todo ello en conjunto genera una serie de contradicciones y tensiones entre el deber ser y el ser, entre la conciencia sobre la problemática de la violencia que tienen los docentes, el reconocimiento de las necesidades afectivas, de atención y de orientación de sus estudiantes y sus acciones para apoyar a los estudiantes para enfrentar la violencia. En la investigación educativa se destaca la necesidad de incluir en los procesos formativos orientados a las y los docentes la necesidad de construir herramientas para comprender la violencia y para actuar frente a ésta, ese estudio pretende contribuir a esa tarea.

2. Abordaje teórico metodológico del proceso de investigación-intervención

2.1. Acercamiento desde la complejidad

Para la descripción y análisis de las distintas experiencias de investigación e intervención de docentes frente a la violencia, la perspectiva de la complejidad de Zemelman (1996) ha dado pauta para observar la violencia en su complejidad. Para este autor la complejidad es la posibilidad de una mirada multifocal que se juega en el estudio de la realidad, que implica contemplar la multiplicidad de vínculos, relaciones y contradicciones propias de la misma. La recuperación de las relaciones posibles entre los diferentes niveles de análisis de lo real (económico, psicocultural, político, etc.), permite advertir las tendencias en las cuales los procesos se mueven en un contexto histórico específico. Se trata de enfrentar los problemas a estudiar desde una visión de totalidad como complejidad de articulaciones y determinaciones contextualizadas y respondiendo a características que son propias a los sujetos sociales allí ubicados, de reconstruir una articulación dinámica de la realidad, que se encuentra en movimiento y es inacabada.

Para Zemelman recuperar la complejidad de lo real exige que el razonamiento se mueva en toda la escala en que lo real se muestra. Lo inmediato y lo mediato, lo dado y lo no dado, lo determinado y lo indeterminado, lo producido y lo que es potencialidad de emergencia, que en su conjunto constituyen vastas dimensiones de la realidad que se articulan en cualquier esfuerzo por aprehenderla (Zemelman, 2012b, p. 38). Con esta visión como horizonte intentaremos reflexionar sobre la violencia, reconociendo las dificultades para aprehenderla.

2.2. Puntos de articulación entre la violencia social, las relaciones interpersonales y la psicodinámica individual

Un acercamiento a los complejos procesos en los que se articula la violencia a nivel social e individual se puede armar desde la perspectiva de Nor-

bert Elias, de civilización y descivilización. Reconstruyendo el proceso histórico de civilización occidental, Elias (1989, pp. 77-78) retoma la idea de Weber, de que entre las instituciones constitutivas del "Estado" se cuenta un monopolio del ejercicio físico de la violencia y sus instrumentos que forma una especie de nudo en el que confluyen una serie de influencias sociales, que cambian fundamentalmente la configuración del individuo, las exigencias y prohibiciones que modelan el hábito social de las personas.

Elias (1989, p. 545) encuentra un paralelo entre el aparato de control y de vigilancia de la sociedad y el tipo de autodominación y autocontrol en los individuos. En las sociedades sin una administración monopolizada de la violencia física, en los individuos el aparato psíquico de autocontrol es difuso, inestable, y tiende a descargas repentinas y emocionales. El peligro principal es la amenaza física del exterior y si bien puede haber un autodominio en el sufrimiento de los dolores se complementa con la manifestación de placer producido por la tortura a los otros. El monopolio de la violencia física, que disminuye el miedo y el terror que el hombre inspira al hombre y al mismo tiempo la posibilidad de aterrorizar o torturar a los demás; la concentración de las armas y de las personas armadas en un solo lugar hace que el ejercicio de la violencia sea más o menos calculable y obliga a los hombres desarmados en los ámbitos pacificados a contenerse por medio de la previsión y de la reflexión, a aceptar formas de autodominio. Así lo describe Elias (1989, p. 546):

> Estas coacciones, incorporadas al conjunto de posibilidades que se abren a los individuos en la sociedad, obligan a una actitud previsora y reflexiva del pasado, más allá del momento presente y en correspondencia con las secuencias más largas y diferenciadas en que se imbrica ahora de modo automático toda acción. Exigen del individuo un dominio permanente de sus movimientos afectivos e instintivos momentáneos a causa de la necesidad de tomar en consideración las secuencias más lejanas de sus acciones.

Los procesos de civilización según nuestro autor implican un entramado en que al aumentar los grupos de personas en relaciones de in-

terdependencia en los que se excluyen los actos de violencia física, surge un aparato social en que las coacciones se transforman en autocoacciones. Sin embargo, los impulsos, los afectos pasionales que ya no pueden manifestarse de modo inmediato, suelen combatir con la parte vigilante del individuo, en una lucha constante (Elias, 1989, pp. 547-548).

¿Qué ocurre en las sociedades cuando no se dan las condiciones de pacificación? En la revisión que hace Ampudia (2008) sobre la perspectiva de Elias tanto civilización como descivilización no designan estados sociales fijos y absolutos sino tendencias y dinámicas en continua interacción. La posibilidad de pautas civilizadas en una sociedad implica la reducción de las diferencias de poder y la eliminación de la violencia en la vida social. Lo central es la asunción de una mínima noción de igualdad entre los individuos que les permita identificarse recíprocamente como semejantes, lo que puede llevar a conductas y afectividad autocontroladas que comportan flexibilidad y empatía. La negación de esa mínima igualdad es una condición que contribuye decisivamente al desarrollo de actuaciones descivilizatorias encabezadas por el Estado.

En la visión de Santos (2009, pp. 168-174), con la sacudida tecnológica desde los setentas y ochentas la lógica de la apropiación de la violencia ha ganado fuerza en detrimento de la regulación/emancipación. Se trata del retorno del colonizador que emerge como el estado que se retira de la regulación social y cuyos servicios públicos son privatizados, por lo que poderosos actores no estatales obtienen control sobre las vidas y el bienestar de vastas poblaciones. Se impone así un régimen social de relaciones de poder extremadamente desiguales que concede a la parte más fuerte un poder de veto sobre la vida y el sustento de la parte más débil. En la negación de una parte de la humanidad se encuentra la afirmación de la otra parte de la humanidad que se considera universal. Como en el período colonial se separa lo humano de lo subhumano, de modo tal que los principios humanos no quedan comprometidos con las prácticas inhumanas.

Podemos así entender la relación desigualdad social y violencia, que el neoliberalismo ha intensificado durante los últimos cuarenta años según lo manifiesta David Harvey (2005), quien caracteriza a los procesos económicos, sociales y políticos en curso como acumulación por desposesión basados en la depredación, el fraude y la violencia, ampliamente supeditadas al apoyo del Estado. Estamos, por tanto, en presencia de procesos de descivilización que tienen consecuencias en las formas que asumen las relaciones sociales en que las diferencias de poder incluyen la violencia como instrumento.

¿Qué efectos tienen para los individuos, las relaciones sociales y el tejido social el uso sin límites de la violencia y la intensificación de la desigualdad? De Haan (2008, p. 27) se refiere a la violencia como el uso del poder para dañar a otro, tome la forma que sea. El daño no es solamente físico o sufrimiento, sino que incluye dimensiones psicológicas, emocionales, materiales, económicas, sociales, éticas. Dentro de cada dimensión el daño puede ser de dos tipos: daños de reducción o daños de represión. El daño de reducción remueve algo de la existencia de una persona como ser humano.

En el caso de daño psicológico de reducción tiene un efecto destructivo en la mente humana y debilita el funcionamiento mental y emocional. Los daños sociales y simbólicos de reducción bajan el estatus social de la persona, ya sea que violen sus derechos humanos, sexuales o su identidad social. Los daños morales o éticos de reducción corrompen los estándares de preocupación por el bienestar de los otros. En contraste, los daños de represión revelan como el ejercicio de poder actúa sistemáticamente para limitar la capacidad de otra persona para lograr niveles más altos de logros.

Concluye De Haan (2008, p. 32) que siguiendo esta lógica, la violencia es el ejercicio del poder sobre otros individuos, agentes, o procesos sociales que niegan a esos sujetos en su humanidad, ya sea por reducir lo que son, o por limitarlos para ser lo que podrían ser, de esa gravedad son sus efectos.

Trasladada esa conceptualización general de violencia como represión y reducción a la situación latinoamericana marcada por la desigualdad, donde según Segato (2003, p. 56), la economía simbólica de estatus tiene un peso predominante; para la autora todo sucede como si la plenitud del ser de los semejantes depende de un ser-menos de los que participan como otros dentro del sistema. Ese ser-menos —minusvalía— sólo puede ser resultado de una exacción o expropiación simbólica y material que reduce la plenitud de estos últimos a fin de alimentar la de aquéllos. La autora se refiere a ello como una verdadera extracción de plusvalía simbólica y agrega que es en el reconocimiento reflexivo de su condición e inclusive de su propio apego a ella que el sujeto encuentra el camino de la libertad.

Sin perder de vista el uso macrosocial de la violencia como desigualdad y despojo material, en los procesos educativos es importante tener en cuenta su dimensión sociocultural. García y Ortiz (2012) visualizan que la violencia expresa rasgos de la colectividad en donde germina. La violencia es y se realiza, tanto como un proceso social subjetivo (imaginarios, representaciones, significaciones sociales), objetivo (conductas, usos, comportamientos, acciones), palpable (hechos, coyunturas) y enmascarado (cultura, estructura), donde la valoración emocional de sus efectos visibles e invisibles pasan a formar parte del mismo proceso.

Para García y Ortiz (2012) la violencia como fenómeno histórico cambiante en su significado social y en su manifestación subjetiva y objetiva, se traduce en un modo de convivir, una forma y estilo de relacionarse con los demás que se conecta con las representaciones que de ella se construyan, con los comportamientos habituales y con la cultura en la cual se origina.

Encontramos en los autores revisados en este apartado orientaciones que pueden ser retomadas en procesos formativos como poner en cuestión los imaginarios y representaciones sociales, las acciones, aspectos culturales y estructurales en la relación con los otros, sobre todo aquellos que reducen la plenitud del ser humano o que limitan sus posibilidades de ser más.

2.3. Reflexiones sobre el concepto de formación

En este apartado abordaremos algunos rasgos a considerar en los procesos de formación para hacer frente a la violencia como forma de convivencia. Podemos empezar revisando el concepto con Yurén (2005) quien se refiere a la formación como el logro de las transformaciones objetivas y la recuperación de la experiencia del sujeto, en un ambiente de intersubjetividad. De manera sintética, para esta autora, la formación es un proceso y resultado de la autoconstrucción del sujeto mediante sus objetivaciones y el reconocimiento intersubjetivo. Vista así la formación aparece como un proceso complejo sobre todo porque las condiciones históricas y socioculturales no favorecen ninguno de los dos procesos centrales: la autonomía y el reconocimiento mutuo.

Los procesos de autonomía según la autora tienen como condición de posibilidad reconocer el papel central que tienen las experiencias de los sujetos, en este caso docentes y la reflexión sobre las mismas, que en conversación con otros contextualizan y resignifican.

Como formación docente esta perspectiva contempla un trabajo sobre sí mismo y con los otros, que le permita al docente desestructurar y reestructurar el conocimiento de su realidad y de los sujetos con los que trabaja, al tiempo que revisa la postura ética en relación con su práctica profesional; a partir de este conocimiento, el desarrollo de habilidades y de su implicación ética llega a construir procesos educativos flexibles considerando la singularidad de los sujetos, la realidad que los circunda y la incertidumbre que conlleva la misma. Esta visión general sobre la formación docente es necesario situarla en el contexto de violencia en el que se desenvuelven los procesos formativos en América Latina.

Entre las condiciones que pueden llegar a hacer posible un dispositivo de formación autónoma figura el ambiente sociomoral, como un sustrato pedagógico de reconocimiento mutuo entre los participantes, sobre el que se construyen saberes y relaciones. Este sustrato es cambiante, flexible y apela a la voluntad de saber y hacer, a la disposición para trans-

formar las relaciones. Las actividades centrales son la comunicación libre de coacción, violencia o represión, orientada al entendimiento mediante un consenso racional y la autorreflexión que permite observar la experiencia, traer a la conciencia el diálogo y la acción reprimida históricamente (Habermas, 1982, p. 45).

Al trabajar sobre el ambiente sociomoral de los procesos formativos es importante insistir en el reconocimiento mutuo como condición favorable a relaciones no violentas, ya que al analizar los procesos descivilizatorios identificamos como factor central la desigualdad y la exclusión. Coincidimos con Ameglio (2019, p. 25) en el principio de igualación como un intento de que las diferencias existentes entre las personas no influyan de manera negativa en las interacciones, implica crear un espacio de confianza y de respeto mutuo, romper con dinámicas autoritarias y de jerarquización.

En el dispositivo de formación orientada a comprender la violencia y actuar para convertirla en cooperación es fundamental "hacer observable la hegemonía de una moral heterónoma operante en el orden social, la importancia de identificar al castigo como operador moral central en la producción y reproducción de la violencia de unos agrupamientos sociales sobre otros, ante situaciones que pongan en cuestión las relaciones sociales que garantizan el poder de unos sobre otros.

Aquí nuevamente es importante considerar el ambiente sociomoral como construcción de espacios democráticos, buscando mayor igualdad entre los participantes para desmontar la moral heterónoma, las relaciones entre el castigo y el poder como operadores morales de la violencia, vigilar de qué manera los juicios influyen en relaciones sociales de discriminación, exclusión o como justificación de la violencia sobre otros.

Es a través del diálogo, mediante acciones compartidas, que se puede avanzar a formas de cooperación en las comunidades escolares. Para Piaget (1985) la moral común que se logra en la cooperación se define por el sistema de leyes que hacen posible considerar el punto de vista del otro, la condición que la hace posible es el respeto mutuo.

La moral común que se construye en la comunidad escolar puede contribuir a la formación ciudadana si se promueve la crítica a las estructuras sociales y al sistema de eticidad que favorecen y justifican la instrumentalización de un grupo de la población y por otro lado, realizar acciones eficaces para transformar estas situaciones (Yurén, 2013, pp. 45-56).

3. Procesos de formación docente para comprender y construir alternativas educativas ante la violencia

3.1. Dispositivo de intervención para articular las múltiples dimensiones del problema mediante la investigación y la reflexión docente

En este capítulo presentamos un proceso de investigación-intervención que asumió forma de diplomado y taller en el que participaron docentes de una secundaria pública del Estado de Morelos ubicado en una zona de alta incidencia de violencia.

El propósito del diplomado-taller fue: "Ofrecer a los participantes un conjunto de herramientas teóricas y metodológicas tendientes a desarrollar las capacidades para realizar una investigación diagnóstica acerca del conjunto de violencias que atraviesan la escuela y una intervención pedagógica basada en la cooperación y la construcción de ciudadanía".

Los procesos y momentos que se articularon a lo largo del proceso fueron:

A)La realización de manera individual y grupal de una investigación diagnóstica sobre las violencias que se viven o gestan en la escuela, la familia, la comunidad, las formas de convivencia; identificando las necesidades que genera dicha problemática en el conjunto escolar y por actor social y jerarquizando las necesidades según las posibilidades reales de enfrentar las violencias diagnosticadas para diseñar el plan de intervención sobre las mismas. Todo este proce-

so estuvo desarrollado a través de la formación de una comunidad de aprendizaje, con énfasis en la comunicación libre, el análisis de la realidad que comparten, la recuperación de la experiencia de docentes y a través de ellas y ellos, las de sus estudiantes, la reflexión sustentada en diversas lecturas sobre el tema de la violencia escolar, sus causas, su relación con la violencia social, institucional, cultural.

B)La creación personal y colectiva de situaciones y estrategias de intervención pedagógica basadas en la cooperación a partir de las necesidades detectadas. En este momento las y los docentes compartieron sus preocupaciones sobre las dificultades que estaban enfrentando, pero también su entusiasmo por los cambios observados en sus estudiantes.

La característica del proceso de intervención fue la participación amplia de la mayoría de los docentes de los turnos matutino y vespertino de la escuela, subdirector, coordinadores, trabajadora social y otros actores de la escuela. El diálogo se facilitó debido a que los participantes comparten los mismos estudiantes, la misma realidad cotidiana de la escuela y de la comunidad y expresaron un interés por contar con herramientas para hacer frente a la violencia y mejorar las experiencias educativas de los alumnos.

Esta experiencia, en una sola escuela con la participación amplia de actores se contrasta con procesos formativos a más largo plazo como los realizados por docentes en un doctorado en la Universidad Pedagógica en Morelos.

El dispositivo de investigación-intervención en la escuela secundaria fue documentado mediante las relatorías de cada sesión de trabajo grupal, los ejercicios grupales, las recuperaciones de lecturas, los informes elaborados por los docentes. Se eligieron fragmentos representativos de los diálogos sostenidos entre docentes durante el proceso formativo, según aspectos y momentos centrales del proceso de subjetivación: interés,

necesidad de conocer, conciencia, sentido, organización, reflexión, que mostraran además la variedad de las posturas entre docentes y estudiantes. Algunos de los resultados de las investigaciones diagnósticas realizadas por los docentes han sido publicados en Fracchia, M. y Poujol, G. (2018). En lo que sigue se describen momentos clave del dispositivo de formación con docentes.

3.2. Hacer observables las violencias y las posibilidades de transformar la convivencia

En el proceso de subjetivación según Zemelman (1998) hay conciencia de la relación de los espacios en que transcurren los hechos y las estructuras socioculturales, así lo manifiestan las y los docentes de la escuela secundaria en sus diálogos:

> *Desconocemos las causas de la violencia.*
> *Yo percibo que la violencia está en todas partes como la violencia institucional, la violencia social y cultural, la violencia administrativa, escolar.*
> *Se repiten patrones en la sociedad, machismo, peleas, insultos, gritos.*
> *Todos estamos incluidos en las violencias.*
>
> *Hay descomposición en cuanto a la estructura social y económica.*
> *El ambiente es primordial para que el alumno adopte nuevas formas de socialización.*

En cuanto al proceso de toma de conciencia se intenta "Volver sobre nosotros mismos para generar autoconciencia y conciencia de nuestras propias realidades" (Zemelman 1998, p. 22), así, en voz de un docente de primaria que cursó el doctorado:

> *Los docentes no hemos sabido articular los procesos de socialización con las asignaturas académicas o de desarrollo personal y social. Muchos maestros*

están siempre preocupados por los contenidos curriculares y avanzar lo más que se pueda para que los alumnos estén listos para los exámenes u otras evaluaciones, entonces, todas las posibilidades de reflexión que viven los alumnos en sus relaciones diarias están quedando de lado porque son procesos que requieren tiempo para trabajar las afectaciones en las relaciones y las personas. En las intervenciones los alumnos arman discursos muy complejos que implica tener como la capacidad para registrar y devolverles su propia mirada ante un problema o una situación dilemática, también en los grupos de edades más pequeñas se dificulta la atención para que todos escuchen y es todo un proceso de seguimiento a sus inquietudes.

3.3 Reconstruir el entramado que fomenta la violencia

Los docentes de secundaria fueron construyendo con el apoyo de las lecturas y recuperación de su experiencia en actividades grupales una visión más amplia sobre la violencia y convivencia, así se manifiesta en sus diálogos:

> La violencia tiene por lo menos dos vertientes, uno es el aspecto social, la pobreza, alumnos que trabajan y llegan cansados, las dificultades y conflictos en la familia y otro aspecto es psicológico, el abandono, la desmotivación, la falta de atención…
>
> A ello le podemos agregar los problemas que tenemos los docentes, la mala convivencia entre docentes, las presiones en el trabajo y que no sabemos con seguridad qué hacer ante los problemas de violencia en los estudiantes.
>
> Necesitamos romper egos entre docentes para poder abordar la convivencia, creo que solamente así podemos generar un cambio en la convivencia de los alumnos.
>
> Al docente que está frente a grupo no le da tiempo a veces de escuchar a los muchachos. La violencia está también por parte de la institución con la cantidad de trabajo administrativo y las divisiones internas.
>
> La lectura me hizo pensar que los estereotipos masculinos y femeninos que se han manejado a lo largo de la historia, están presentes en las relaciones de dominio y sumisión que se dan en la escuela, entre alumnos, entre docentes.
>
> Las nuevas familias surgen y la escuela tiene que estar abierta a los cambios.
>
> Tenemos que tomar en cuenta que por su edad, los estudiantes no vienen aquí a aprender sino a convivir con sus amigos.
>
> En la escuela se favorece el control y la sumisión de los otros.

3.3.1. El papel que juega el reglamento escolar en la convivencia

Solís y Moriconi (2018) identifican como condiciones que hacen posible la paz a nivel de las sociedades latinoamericanas: una mayor presencia efectiva del Estado en el territorio y en el cumplimiento del estado de derecho; estableciendo un paralelo con los espacios escolares, la presencia de autoridades en espacios escolares para cumplir el estado de derecho es condición necesaria para la paz. El reglamento puede ser un instrumento para contemplar los derechos de todos, por ello se incluyó como tema en el diplomado.

> *Los docentes de la secundaria reflexionan sobre el reglamento, su aplicación, sus consecuencias.*
> *Una cosa práctica importante por la que podemos empezar es revisando el reglamento de la escuela, si ayuda o no para la convivencia y el aprendizaje de los estudiantes.*
> *Hace falta generar espacios de reflexión y diálogo sobre lo que ha pasado con el reglamento.*
> *En algunos casos ha funcionado el acompañamiento de los padres a sus hijos que han cometido faltas graves, están unos días con el hijo y se dan cuenta de su comportamiento, el hijo a veces se detiene a pensar.*
> *Necesitamos pensar para qué es el reglamento.*
> *Debería de ser formativo.*
> *Para eso tendrían que participar los estudiantes.*
> *Si participan al inicio de ciclo, pero después se olvida.*

En el nivel de la primaria, un docente reflexiona sobre los conflictos entre los alumnos:

> *En la escuela donde laboro hay alumnos que les apasiona jugar futbol y es interesante ver cómo a partir de una inconformidad por "romper las reglas del juego" siendo que muchas veces las reglas parecen ser arbitrarias y unilaterales,*

producen afectaciones en el otro que no las reconoce. Me pregunto qué pasa cuando existe una afectación de un lado, pero no es la misma para el otro, la vivencia no es más que un continuo jugar, "que siga el juego" es decir, que su afectación no tiene la misma intensidad, entonces es cuando sus relaciones se tornan conflictuales.

Sobre el entramado de la violencia una maestra de primaria, expresa de esta manera su visión

A nivel de la familia, a través de su experiencia, los sujetos se enfrentan a situaciones de pobreza y exclusión, así como a patrones culturales en los que el uso de la fuerza se justifica, hay una profunda desconfianza en la autoridad y el sistema legal, situaciones que amplían el sentimiento de indefensión, miedo y pasividad ante lo que ocurre.
A nivel de la escuela, la escasa atención que se brinda a los problemas de convivencia, la discriminación, la exclusión, la normalización de la violencia, las formas arbitrarias de disciplina, los poderes paralelos, la impunidad, acompañado de falta de confianza y comunicación configuran un entramado favorable para reproducir el uso de la fuerza para resolver las diferencias interpersonales, que se dan en ese espacio y a nivel de la sociedad más amplia.

3.3.2. Construir de manera colectiva herramientas teóricas para la comprensión del problema

La profesora de primaria que cursó el doctorado reflexiona sobre conceptos que le permitieron comprender mejor el problema de la violencia escolar:

La perspectiva teórica relacional me aportó los elementos necesarios para articular los aspectos sociogenéticos y psicogenéticos. Esta visión me permitió replantear la valoración de las experiencias que se generan cotidianamente; analizando y reflexionando sobre el ámbito educativo como un proceso social que deja de ser un espacio autónomo para ser observado, como un espacio donde se configuran relaciones de interdependencia entre diferentes sujetos y contextos.

4. Incluirse a sí mismo en el proceso de investigación, hacer observables

4.1. Relación social y educativa con sus estudiantes

> *Al aplicar los cuestionarios a los estudiantes y conocer sus respuestas preocupa leer "los maestros no nos hacen caso".*
> *Los maestros somos muchas veces, sólo espectadores de los conflictos de los estudiantes y la violencia, hacemos como que no pasa nada dentro de la escuela.*
> *Enseñar y aprender es también interactuar con todas las situaciones del estudiante, inspirarle confianza para que exista comunicación.*
> *Estar conscientes que como profesor no sólo generas aprendizajes sino que modelas comportamientos.*
> *Para ello es necesario que el ambiente institucional se torne más bondadoso para todos, estudiantes y profesores.*

5. Construir colectivamente estrategias de cooperación en la escuela

5.1. Conocer a los estudiantes

> *Los alumnos no están cómodos dentro de la escuela.*
> *Los alumnos se identifican como espectadores de la violencia y pocos reconocen que la ejercen.*
> *Los estudiantes involucrados en la violencia tienen un sentimiento de exclusión.*
> *Hay ausencia de límites en los diferentes contextos en los que se desarrolla.*
> *La escuela no les ayuda a obtener un sentido de pertenencia, que es necesario.*

5.2. Estudiantes y docentes como protagonistas

Los docentes de la secundaria diseñaron y compartieron sus experiencias de un proyecto colectivo de tutoría entre pares:

Se entiende por tutoría entre pares como el conjunto de prácticas, en las cuales algunos estudiantes ayudan a otros estudiantes, y aprenden enseñando. Para la implementación del programa de tutoría se tuvieron tres procesos importantes: la capacitación de los tutores, seguimiento de los tutores y tutorados y el control de los procesos anteriores por parte del profesor.

Potenciar al sujeto implica que éste entienda la realidad social como espacio de posibilidades (Zemelman, 1998).

Comenzaré por reafirmar la sorpresa que me he llevado al trabajar entre pares, la capacidad de muchos de los adolescentes de compartir y ser empáticos con los que más lo necesitan es infinita, tanto que no fue necesario preguntarles si sentían o no aprecio por los compañeros que guiarían en lo posterior.

5.3. Promover la cooperación para aprender y convivir

Para Zemelman (1998), el futuro nacerá en la medida que seamos capaces de develarlo a través de las prácticas individuales o colectivas, que ayuden a desaparecer los estereotipos que nos impiden mirar y asumirnos como sujetos, así lo manifiesta el informe de un docente de secundaria:

Durante la exposición al programa de tutoría entre pares, las ideas fueron cambiando y, los alumnos (tutores y tutorados), reconociendo sus derechos ya no como obligaciones, sino como un paso más para la mejora de sus recursos para valerse por sí mismos, donde existe un ente capaz de compartir sus experiencias y conocimientos de forma desinteresada (profesor).

5.4. Reconstruir el tejido social

Los alumnos, tanto tutorados como tutores, concluyeron que si es importante sentirse parte de algo, que existen personas que se preocupan por ellos y les comparten algo más importante que chismes y alegrías: el conocimiento. También comentan que ahora creen poder comprender a aquellos profesores (que no son

muchos) que se toman el tiempo, no para atormentarlos y sentirse mal, sino para que ellos descubran la importancia de ser críticos de su propio desarrollo emocional y cultural, el cual les permitirá ser capaces de desenredar cualquier problema en el futuro desprendiendo esa sensación de asombro que tanta felicidad les provocó durante la etapa del trabajo entre pares.

Los tutores reconocieron que el apoyo que les brindaron a sus compañeros les proporcionó mayor seguridad y estado de bienestar que no podían entender pero que no necesitaban hacerlo, y aceptaron que no siempre eran más buenos que sus tutorados al momento de analizar los problemas, así que al final concluyeron que prefieren trabajar colaborativamente que de manera aislada porque la mayoría de las veces terminaban más rápido que los mejores elementos de la clase (profesor).

El proceso en que se articularon, por un lado, la investigación y la intervención, la participación conjunta de los actores centrales en el espacio en que transcurre la vida escolar, el acompañamiento de dos investigadoras, con el uso de herramientas teóricas, metodológicas y pedagógicas desató un proceso en que las y los docentes asumieron un papel protagónico al volver sobre sí mismos para ganar autoconciencia y conciencia de la realidad social en la que se genera la violencia que viven cotidianamente en la escuela; así como de las formas de hacerle frente.

En el diálogo entre docentes se identificaron nuevas formas de mirar situaciones como la exclusión, la discriminación, la normalización de la violencia y en muchos de ellos se desplegaron disposiciones y habilidades para combatirlas. En sus conversaciones se resaltó la importancia que tiene superar los prejuicios y favorecer altas expectativas en sus estudiantes, promover su participación en su proceso educativo y el establecimiento de normas para la convivencia.

Es importante reconocer que hace falta un proceso a más largo plazo para que algunos docentes amplíen sus disposiciones y habilidades

para establecer con los alumnos una relación de confianza, evitando el regaño y el castigo como forma de disciplina, y para promover modelos de identificación de apego a la vida y a los derechos humanos, impulsando proyectos de vida e imaginarios de futuro.

Ante el embate de las prácticas y las políticas del sistema educativo que erosionan la vitalidad y creatividad de docentes y estudiantes se requieren procesos continuos de largo aliento para que los sujetos avancen en la vuelta a sí mismos y a los otros para conocer su realidad, reconocer su necesidad de afirmación y expresión de su autonomía y creatividad, al hacer de su función docente un espacio de "mantenimiento de su proceso vital" (Marx y Engels, 1960).

Bibliografía

Amaya-Urquijo, A. (1999). Currículo silenciado o el saber hacer de las culturas juveniles para la trasformación de conflictos en la escuela. En A. Amaya-Urquijo (comp., ed.), *Jóvenes, conflicto convivencia y derechos humanos en el ámbito educativo* (pp. 73-94). Bogotá: CEPECS & Oficina para la Defensa de los Derechos de los Jóvenes.

Ameglio, P. (coord.) (2019). *Tejiendo alternativas: hacia una cultura de paz y no violencia.* Ciudad de México: UNAM.

Ampudia de Haro, F. (2008). La duda de Norbert Elias: ampliaciones en la teoría del proceso civilizatorio, en *Política y Sociedad,* 2008, vol. 45, núm. 3: 177-197.

Ceceña Martorella, A. (2014). Los golpes de espectro completo, en *Revista América Latina en Movimiento,* 495, 5 de mayo 2014, 1-5. Recuperado el 12 de noviembre de 2015 de: <https://www.alainet.org/es/active/73900>.

Chagas Dorrey, R. (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *RMIE*, oct-dic., 2005, vol. 10, núm. 27, pp. 1071-1082.

De Haan, W. (2008). Violence as an Essentially Contested Concept. En S. Body-Gendrot, P. Spierenburg (eds.), *Violence in Europe* (27-40). Países Bajos: Springer.

Echeverría, Bolívar (2000). *La modernidad de lo barroco*. México: Era.
Elias, N. (1989). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.* México: Fondo de Cultura Económica.
Fracchia, M. (2014). Prólogo. En Marín, J. C., *Conocimiento y desobediencia a toda orden inhumana.* Cuernavaca, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
Fracchia, M. y Poujol, G. (2018). "Efectos sociales y educativos de la violencia escolar en una secundaria pública en Morelos". En Oswald, U. y Serrano,S. (Coords.). *Riesgos socioambientales.Paz y Seguridad en América Latina.* México:UNAM
García Sánchez, B. y Ortiz Molina, B. (2012). *Los maestros ante la violencia escolar. Bogotá:* Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.
Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
Harvey, David. El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión. Socialist register,2004 (enero 2005). Tr. Español. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
Jimeno, M. (2007). Cuerpo personal y cuerpo político. Violencia, cultura y ciudadanía neoliberal. Universitas Humanística no. 63, enero-junio de 2007, pp.: 15-34, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
Marín, J. C. (2014). *Conocimiento y desobediencia a toda orden inhumana.* Cuernavaca, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
Marx, K. y F. Engels, (1960). *La ideología alemana*, Nueva York (USA), International Publishers.
Piaget, J. (1985). *El criterio moral en el niño*, México: Roca.
Poujol, G. y Fracchia, M. (2017). Efectos sociales y educativos de la violencia escolar en una secundaria pública en Morelos. *Revista Polisemia*, 22, pp.91-105. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
Prieto García, M. P. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. RMIE, oct-dic., 2005, vol. 10, núm. 27, pp. 1005-1026.
Saavedra, E., Villalta, M., Muñoz, M. T. (2007). Violencia escolar: la mirada de los docentes. Límite. *Revista de Filosofía y Psicología,* vol. 2, núm. 15, 2007, pp. 39-60.

Segato, Rita, (2014). Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres, en Revista Sociedade e Estado, vol. 29, núm. 2, Maio/Agosto 2014.

Solís, Juan; Moriconi, Marcelo, (coords.) (2018). Atlas de la violencia en América Latina. Recuperado 22 de noviembre de 2018 de: <https://www.researchgate.net/profile/Marcelo_Moriconi_Bezerra/publication/323996340_Atlas_de_la_Violencia_en_America_Latina/links/5ab78609aca2722b97ce747e/Atlas-de-la-Violencia-en-America-Latina.pdf>.

Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente. *Educ. Soc.,* Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, mayo/ago. 2007. Recuperado 14 de octubre de 2014 de: <http://www.cedes.unicamp.br>.

Treviño, E. (2017). Atravesar el riesgo. Los docentes frente a la violencia en Veracruz, en *Perfiles Educativos,* vol. XXXIX, núm. 158, 2017, IISUE-UNAM.

Vergara, J. (2012). "La contribución de Hinkelammert a la crítica latinoamericana al neoliberalismo", *Polis* [En línea], 2, 2002, Publicado el 26 noviembre 2012, consultado el 19 abril 2019. URL: <http://journals.openedition.org/polis/8011>.

Yurén, T.; Navia, C. y Saenger, C. (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores.* Barcelona: Pomares.

Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política.* México, Juan Pablos editor y UAEM.

Zemelman, H. (1996). *Problemas Utópicos y Antropológicos del Conocimiento.* Ciudad de México: El Colegio de México.

Zemelman, H. (2012b). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría.* II. Historia y necesidad de utopía. Barcelona: Ed. Anthropos.

VI. Experiencia Pedagógica de la Comunicación Noviolenta en una Telesecundaria

Reyna Liliana Castillo Magaña

Introducción

Este artículo tiene como principal objetivo compartir la experiencia desarrollada en la telesecundaria Sor Juana Inés de la Cruz, que se encuentra ubicada en una zona con alto índice de violencia del Estado de México, en la que se llevó a cabo el programa de comunicación noviolenta para promover una mejor convivencialidad dentro del aula de clases del 3º E.

Como pedagoga, mi interés hacia el tema educativo es eminente, por lo que me pareció pertinente conjuntar dos áreas que me preocupan y ocupan en este momento: la pedagogía, que es mi área de profesionalización; y la noviolencia, que en este momento es el área desde la cual estoy actuando de manera directa. Para llegar a un proceso educativo que sea realmente significativo para los alumnos, tenemos que comenzar por concebirlos desde un enfoque holístico, que no limite la posibilidad de ampliar las aristas en las que se puede observar el hecho educativo. Muchas veces en las aulas vemos falta de interés y desaprovechamiento de los alumnos, también desesperación por parte de los docentes, al no saber qué hacer para mejorar esta situación, pero pocas veces observamos que en este proceso de enseñanza aprendizaje se deben considerar múltiples factores que tienen que ver con aspectos que van más allá de las estrategias que utiliza

el docente en sus clases.

De manera específica quiero resaltar, haciendo énfasis en el nuevo *Plan y Programas de estudio para la educación básica,* en la parte socioemocional que atraviesa todo individuo, y en este caso específico, en los alumnos de las instituciones educativas. Por lo cual me pareció importante partir del instrumento que nos brinda la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de los aprendizajes clave necesarios para los alumnos de educación secundaria, en el libro *Tutoría Educación Socioemocional Educación Secundaria*. Desde estos aportes y desde el tema sobre cultura de paz y noviolencia, tuve acceso al hecho educativo en el aula de una Telesecundaria que se encuentra ubicada en una zona de alta violencia en el Estado de México, para retomar el sistema desarrollado por Marshall Rosenberg (2013) sobre Comunicación Noviolenta y poder relacionar la pedagogía con el tema que desarrollo a través del PAPIME PE404117: "Programa de Talleres para una Cultura de Paz y Noviolencia: alternativas hacia una transformación de las dinámicas sociales de violencia", desarrollado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Las situaciones observadas en el aula reflejan desde la primera etapa de acercamiento las brechas (educativas, económicas, contextuales, operacionales, de diversidad, etc.), que se conjugan incesantemente dentro de un centro educativo estrechamente relacionados con las seniles y viciadas consecuencias de las ineficaces prescripciones y/o planeaciones político-administrativas; limitación de recursos tangibles para el desarrollo del centro educativo y por ende de sus estudiantes.

Origen y desarrollo de la escuela

La institución escolar se localiza en la zona oriente del municipio de Tlalnepantla de Baz, Estado de México, al noroeste de la Ciudad de México; por su toponimia es entendida como "La tierra de en medio". El municipio destaca por su desarrollo industrial y económico, con una población de 683 808 habitantes (INEGI, 2010). La ciudad de Tlalnepantla de Baz

cuenta con una infraestructura urbana de casi el 95% y en ella se encuentra asentada la principal industria manufacturera de la región. Si comparamos los datos de Tlalnepantla de Baz con los del Estado de México, ocupa el puesto 5 de los 125 municipios que hay en el estado y representa un 5% de la población total de éste (INEGI, Censo de población, 2010).

Se accede a la institución educativa por medio de una avenida lateral periférica a la colonia Av. de las Cruces, que recorre por el lado norte toda la longitud de la colonia, en paralelo se encuentra la calle Tepozanes donde se ubica la escuela telesecundaria; el acceso de los alumnos, docentes, administrativos y personal de apoyo que conforma la organización es a través de las calles que cruzan de la avenida lateral a la calzada, aproximadamente cuatro calles dan el acceso perpendicular a la escuela, comprendiendo que estas vías son relativamente limitadas ya que el trayecto a pie desde la avenida central se estima entre 10 y 15 minutos. Según datos descriptivos del administrador en curso, Prof. Marco Antonio Hernández, la población matriculada es de 555 alumnos, la Telesecundaria tiene 21 grupos divididos en tres grados.

Tlalnepantla es una localidad moderna con enormes centros comerciales e importantes vialidades. En este municipio se encuentra la colonia Dr. Jorge Jiménez Cantú, la cual pertenece a una zona urbana con un nivel de marginación alta (CONAPO, 2010). Para determinar dicho nivel de marginación se retoman datos estadísticos de los censos realizados por el INEGI, entre los que se puede resaltar que en la colonia Dr. Jorge Jiménez Cantú, las casas en su mayoría son de familiares o rentadas, es importante considerar que de acuerdo al nivel de estudios que posee en su mayoría la población de esta localidad, sus ingresos se establecen entre dos salarios mínimos diarios, considerando que no son fijos, pues la mayoría son comerciantes u obreros (INEGI, 2010). En tanto, los padres de familia no cuentan con el potencial económico para comprar los materiales que se le piden a los educandos para realizar sus actividades, esto implica que papá y mamá trabajan para solventar los gastos en casa;

cuando se les manda un comunicado para presentarse en la escuela para dialogar respecto al desempeño y conducta del alumno no acuden ya que les es imposible faltar a su trabajo. La principal actividad que se desempeña es el comercio y el trabajo como obrero en las fábricas. De acuerdo con las fichas de inscripción se sabe que los padres en su mayoría no poseen educación preparatoria terminada.

Esta colonia presenta un índice de delincuencia y drogadicción, fenómeno social que repercute en la asistencia de los educandos a la institución, pues son víctimas de asaltos, tanto ellos como los profesores. De acuerdo a comentarios de los docentes del plantel, se sabe que algunos alumnos de la institución también son consumidores de drogas.

Existen diversas bandas de adolescentes que pelean el territorio de la venta de droga, es importante retomar que el narcomenudeo es una situación latente dentro de la localidad, donde es común escuchar disparos a cualquier hora del día, así como noticias de asesinatos, balas perdidas, asaltos, cuerpos encontrados altamente torturados.

La Telesecundaria fue creada en 1968 para cubrir las necesidades educativas de la creciente zona metropolitana de la Ciudad de México. Cumple satisfactoriamente con este objetivo siendo hoy una de las telesecundarias más grandes de la zona.

La escuela fue entregada e inaugurada en el año 1971 por el profesor Justino Andrade Martínez, siendo el director al tomar protesta y responsabilidad directivo-administrativa durante los primeros seis años de la escuela. Las aportaciones de cada directivo han sido valiosas para la trayectoria que la institución ha ido conformando: ésta es considerada como una de las mejores dentro del municipio en cuanto a nivel académico, organización y calidad del alumnado, en contraste con las instituciones más cercanas, es decir, la secundaria general No. 217 y la telesecundaria No. 243 (entrevista de R. L. Castillo a personal administrativo, 2018).

Hoy en día, es una de las escuelas con mejor matrícula no sólo en el municipio, también a nivel estado. Cuenta con 21 grupos de 30 alumnos

en promedio, en total son 555 alumnos, los cuales vienen frecuentemente de familias disfuncionales, la mayoría de los casos son de madres solteras las que llevan los gastos de la casa, en tanto dejan a los hijos solos.

Por otro lado, podemos mencionar que la escuela Telesecundaria se encuentra organizada en su vida social por comisiones, las cuales son llevadas a cabo por los propios docentes tales como: acción social, lectura y escritura (biblioteca), protección civil y seguridad en la escuela, orden y disciplina, mantenimiento de la infraestructura, comunicación, entre otras. Cada una de las comisiones está dirigida por un representante, quien se encarga de presentar un proyecto que deberá cumplir durante todo el ciclo escolar. Al final del ciclo, los docentes encargados entregan un informe a la dirección. Esto es muy importante, pues en ocasiones los docentes, por estar atendiendo estas comisiones, descuidan sus deberes como educadores, ausentándose de las aulas. En especial, la comisión de orden y disciplina, ya que afuera de la institución se suscitan diversas peleas entre alumnos que, ante cualquier situación, son solucionadas por esta comisión; para ello, se manda a traer a los tutores de los alumnos involucrados, y durante la reunión se ven las dos partes involucradas; la mayoría de veces los que hablan son los tutores y se busca una resolución basada en el castigo, por lo que casi siempre es recurrente este tipo de casos y es notable que comienzan con pequeños desacuerdos en las aulas, mismas que llegan a culminar en peleas entre alumnos y denuncias por parte de los mismos tutores derivado del grado de violencia que llega a ejercerse afuera de la institución.

La escuela cuenta con un Consejo Técnico Escolar que es dirigido por el director. Al inicio de cada ciclo, el directivo conjuntamente con los docentes, realizan la ruta de mejora que se llevará a cabo durante éste, en fase intensiva y extensiva. Tomando en cuenta los ocho puntos de la normalidad mínima y las estrategias globalizadoras "Para seguir Fortaleciendo la ruta de Mejora", y retomando las indicaciones del material *Consejo Técnico Escolar* (SEP, 2018), los docentes se reúnen el último viernes de cada mes

hasta cumplir las 8 sesiones, en cada una de ellas se exponen los avances que se han obtenido, así como las posibles dificultades que se han presentado y se buscan estrategias viables para solucionar los problemas. En la última sesión, el directivo realiza un informe de los resultados obtenidos. Sin embargo, es preciso mencionar que aun cuando tienen muy claro lo que se pretende realizar, los consejos técnicos se vuelven una reunión de dimes y diretes entre todos los docentes, ya que el director pone en tela de juicio el trabajo de su planta docente, eso provoca que la finalidad de cada consejo técnico quede inconclusa. En tanto, es notorio el poco dinamismo existente entre la planta docente, pues existen dos grupos altamente divididos, en uno de ellos se encuentra el director.

Por último, podemos mencionar que la escuela cuenta con el apoyo de Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), la maestra al inicio del ciclo escolar se da a la tarea de identificar a los niños que presentan barreras de aprendizaje con la finalidad de llevar a cabo un seguimiento durante su estancia en la escuela, y a la vez canalizarlos a instancias especializadas que les brinden el apoyo necesario. También lleva a cabo hojas de seguimiento de los alumnos con este tipo de problemas, conjuntamente con su maestro, para brindarles el apoyo e indicarles estrategias que permitan a los educandos adquirir los aprendizajes necesarios.

Conformación de la planta docente

La conformación organizacional está dispuesta de forma jerárquica como se encuentra estipulado en el programa nacional vigente, el representante legal de la institución cubre el puesto de subdirector y administrativo teniendo el cargo el Lic. Ciro Lozano Andrade. En importancia dentro de la institución frente a las autoridades de inspección contínua, jerárquicamente con el puesto de Dirección, se encuentra el licenciado en educación secundaria, Marco Antonio Hernández, encargado de toda la gestión organizacional en el campo educativo promoviendo las áreas de contenido, dinámicas, organización y administración, gestión docente, entre otras de-

mandadas por la SEP. Para la organización, estas dos personas representan la autoridad y gestión, cada uno tiene descritas sus actividades en agendas estructuradas de acuerdo con el manual de operación, pero aceptan que no cubierto al 100% por múltiples factores, pero con una actitud profesional y resolutiva ante las demandas que sus puestos exigen.

El equipo de profesionales docentes está conformado por 21 profesionistas: filósofos, ingenieros, biólogos, médicos, geógrafos, abogados y licenciados en educación. Los docentes siguen preparándose académicamente; existen cinco maestros con maestría y dos con doctorado, es importante mencionar esto, debido a que los que poseen este nivel académico, son rechazados por los otros 14 docentes, existiendo diferencias, pues los docentes que no siguen preparándose son maestros egresados de Normales, entre los que se encuentra un maestro recién ingresado por examen de oposición, que de manera inmediata se agregó a estas filas. Mencionan que los maestros que no son normalistas están ocupando lugares que no les corresponden, sin embargo, son personas que no siguen preparándose. Debido a que en el modelo de telesecundaria, a diferencia de otras secundarias, es un solo docente el que imparte las diferentes asignaturas, se pueden ver diversas deficiencias que los propios maestros exaltan en su defensa, cuando son agredidos por sus mismos compañeros, dándose diferencias muy marcadas.

Destaca que la población mayoritaria es de 14 maestras de un total de 21 docentes, destinados a impartir las clases correspondientes al grupo conveniente.

Los docentes por su parte se organizan de acuerdo al grado que tienen para elevar el prestigio de la institución, ya que como es una telesecundaria, los padres de familia de la colonia poseen diversos prejuicios sobre ésta, con comentarios que hacen énfasis en que sus hijos al estudiar ahí, no tendrán acceso a una escuela de nivel medio superior, debido a la deficiencia de sus maestros, por lo tanto los docentes, de manera específica los siete encargados de las prácticas tradicionales, retoman aspec-

tos pedagógicos de Celestine Freinet, como la asamblea, la conferencia, el diario escolar, que les permiten abordar de una manera más amena los contenidos hacia sus alumnos.

Durante la entrevista de recopilación de datos, el grupo administrativo confirma que la flexibilidad y cooperación entre docentes representa uno de sus grandes éxitos logrando racionalizar la jornada de forma que siempre se encuentren cubiertos los grupos, fomentando un compromiso grupal, entendiendo éste como una cadena de favores profesionales con el objetivo de satisfacer al máximo la demanda académica.

Alumnado

La mayoría de los alumnos reside en la región donde se encuentra localizada la telesecundaria. El factor de retardo es alto, de un 20% al día, en parte por el tipo de la jornada y por las condiciones en que viven y se desenvuelven los alumnos. Por la población se han dividido en siete categorías en la subdirección de grados, asignados por orden alfabético de la A la G, teniendo un alto índice de deserción, más en segundo grado, donde los alumnos dejan la escuela por diversos motivos, entre los que se encuentra el contexto de violencia en que se desenvuelven, sea porque caen continuamente en la venta o consumo de drogas, o porque la mayoría de los alumnos son hijos de matrimonios disfuncionales, lo cual limita el acceso a la educación por falta de recursos.

Los alumnos de esta institución han consumido algún tipo de droga por lo menos una vez en su vida, toman bebidas alcohólicas, las jovencitas tienden mucho a la prostitución para conseguir drogas que les permitan sentirse bien; son víctimas de abusos, y a consecuencia de ello, se embarazan a corta edad, algunas de ellas siguen asistiendo a la institución, pero otras al notárseles el embarazo, dejan la escuela. Al igual los alumnos, dejan la escuela en ocasiones para dedicarse a la venta o consumo de droga.

Los alumnos en la institución se comportan de una forma muy altanera hacia algunos docentes, provocando enfrentamientos entre los mismos; el

ambiente de la institución es poco agradable, ya que los papás al ser llamados y, en ocasiones, asistir, son igual de groseros y han llegado a amenazar a los propios docentes y directivos de la institución. Por mencionar un caso, los maestros comentan que en alguna ocasión un padre pidió hablar con un docente y se le negó el acceso debido a que el conserje se dio cuenta que portaba una arma de fuego, después de hablar entre docentes y director, se puso como medida preventiva no dejar pasar a ningún padre de familia a menos que tuviera un citatorio; medida que no se cumple, pues el director tiene compadrazgo con muchos padres de familia de la colonia, y por hacerles un favor, los deja entrar omitiendo dicha medida.

Varios alumnos conforman una banda, llamados los Sor Juana, que se dedican a amenazar, intimidar y golpear a alumnos. Afuera de la institución, en la hora de entrada y salida, hay patrullas que, de cierta manera, disminuyen las incidencias de venta de drogas y de peleas que se suscitaban con periodicidad.

En tanto, se imparten cursos de capacitación de detección de drogas por el Centro de Atención Primaria en Adicciones (CAPA), debido al alto índice de venta y drogadicción en la zona. Es importante considerar esta cuestión, ya que se han realizado diversos "operativos mochila", en los cuales se encontraron cigarros de marihuana entre los mismos alumnos, así como el incidente suscitado con un docente, en que una alumna colocó sustancias tóxicas en su bebida, provocándole envenenamiento y su inmediata hospitalización; de manera muy constante se realizan operativos para evitar este tipo de incidentes.

Los alumnos que, en su minoría tienen a papá y mamá, logran generalmente terminar la secundaria y acceder a otra institución educativa. Es importante recalcar que, a pesar de todas estas incidencias, la institución como tal logra colocar en nivel medio superior a la mayoría de los alumnos que se inscriben al examen de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), siendo sus primeras opciones instituciones la UNAM o el Instituto Politécnico

Nacional (IPN) a las que ingresan.

La disposición espacial

Dentro del salón la asignación de lugares se encuentra determinada de manera libre, por afinidad, los alumnos tienen la opción de cambiarse, siempre y cuando exista un respeto; en caso que tengan ciertas deficiencias en la adquisición de ciertos conocimientos, son sentados adelante, con alumnos que tienen dominio sobre ciertas materias.

Como el docente trabaja mucho en binas, o en equipos constituidos por los mismos alumnos, sus lugares casi nunca se encuentran viendo totalmente hacia al frente, por ello, el docente al dar su clase pasa por los pasillos de manera periódica.

Observaciones iniciales sobre la comunicación en el aula de 3° E de la Telesecundaria Sor Juana Inés de la Cruz

Se decidió trabajar desde el área pedagógica el tema de comunicación noviolenta en el aula del 3° E. Desde el primer consejo técnico escolar que se realizó en la institución educativa donde labora, el profesor a cargo pidió asesoramiento en cuanto a estas temáticas, para lo cual se le brindó un acercamiento para que se realizaran dinámicas con los alumnos y, mientras trascurría el taller, siempre se le brindó asesoramiento en temas relacionados con cultura de paz y noviolencia, con el propósito de que tuviera la contextualización de la importancia de retomar estas temáticas en el aula. La comunicación fue continua con el docente durante todo el proceso, más en la segunda parte posterior a enero, ya que una hora no era necesaria para ver realmente lo que pasaba en el aula. Sin embargo, por cuestiones de metodología, esta investigación se enfocó directamente al proceso de los alumnos y su acercamiento a los temas relacionados con una comunicación noviolenta.

Entendiendo la observación pedagógica sistematizada como un medio reflejo que nos proporciona segmentos del espectáculo áulico, es

importante comenzar comprendiendo los grandes desafíos que se presentan para indagar dentro del medio grupal. La cantidad de variables simultáneas, susceptibles a ser mencionadas, supera la capacidad de recopilación, siendo esta dificultad un motivante reto pedagógico a ser investigado desde el paradigma de la complejidad que abarca las dimensiones cognitiva, intelectual, acción colectiva, interacción social, afectiva y psicosocial (Morín, E., 1996).

El tiempo destinado a la impartición de cada asignatura corresponde a 50 minutos, cabe mencionar que, de acuerdo al modelo de telesecundaria, en que un docente imparte todas las materias, esta disposición permite que los docentes alarguen sus clases, de acuerdo a la complejidad de las mismas. El horario en el que se realizaron las observaciones e intervenciones con el grupo de 3° E correspondientes a la presente investigación fue en el turno único de la telesecundaria que es matutino, comprendido de las 9:00-10:00 horas.

En cuanto a las primeras observaciones que se realizaron en el aula, pude percatarme que algunos estudiantes hacían varias bromas, algunas demasiado hirientes, a sus compañeros, el docente siempre intervino, pero los comentarios seguían realizándose de manera repetida. La convivencialidad del grupo no era del todo buena, ya que había alumnos focalizados, es decir, estudiantes que molestaban continuamente a los demás, que no permitían que el grupo conviviera de manera armónica, suscitándose algunos conflictos dentro del aula, más aún cuando el docente salía del salón por asuntos relacionados con la dirección de la institución.

Marco de pertinencia de la comunicación noviolenta en el aula

Al inicio del ciclo escolar 2017-2018 se realizó el primer Consejo Técnico Escolar (CTE), en el que se dio a conocer el *Plan y programas de estudio para educación básica*.

El nuevo currículo de la educación básica se concentra en el desarrollo de aprendizajes clave, es decir, aquellos que permiten seguir apren-

diendo constantemente y que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes. Para ello, se organiza en tres componentes: el primero se enfoca en la formación académica; el segundo se orienta al desarrollo personal y social de los alumnos, y pone especial énfasis en sus habilidades socioemocionales; el tercer componente otorga a las escuelas un margen inédito de autonomía curricular (SEP, 2018).

En este aspecto, refiriéndonos a la parte socioemocional, el docente a cargo del 3º E sugirió que se enfocara en que los alumnos fueran capaces de "enfatizar las habilidades y estrategias para lograr una sana convivencia, que permita la colaboración a través de la empatía, el respeto y a gratitud, a fin de alcanzar metas comunes en la escuela, familia y sociedad". (SEP, 2018).

De manera conjunta con el docente de grupo vimos la pertinencia de realizar adecuaciones curriculares a la Tutoría enfocada a educación socioemocional, porque una de sus finalidades es que las temáticas vistas en esta área sean en función a la convivencialidad pertinente dentro del aula de clases, pero que, a su vez, les sirviera en su formación como individuos inmersos dentro de una sociedad.

Considerando como punto referencial el tema de las emociones y su relación con la forma en la que nos relacionamos con las demás personas, retomo el concepto que se menciona

> […] que las emociones son aprendidas y moduladas por un entorno sociocultural y guardan una relación de pertinencia con el contexto en el que se expresan. Su función principal es causar en nuestro organismo una respuesta adaptativa, ya sea a través de sensaciones de rechazo o huida, o bien de acercamiento y aceptación (SEP, 2018).

Se decidió llevar a cabo el desarrollo de los aportes del Dr. Marshall Rosenberg, en los que a través de la comunicación noviolenta se pretende que los alumnos identifiquen en primera instancia sus necesidades

y también las de los demás, primero como un ejercicio de empatía, pero también para reconocer qué es lo que realmente me molesta del otro (Rosenberg, 2013).

La comunicación noviolenta está basada en la posibilidad que como humanos tenemos para expresarnos con los otros de manera efectiva, basándonos en nuestros sentimientos, necesidades y observaciones, evitando cualquier expresión a los demás que contenga un juicio de valor de manera personal. Tiene que ver mucho también con hacerse cargo de nuestros pensamientos, acciones, formas de ver o concebir el mundo, y que todas estas variables, no tienen que ver con la forma en que llegamos a prejuiciar a las personas que nos rodean.

La comunicación noviolenta

En ocasiones concebimos el proceso de comunicación representada por el emisor, receptor y mensaje el cual es trasmitido mediante un canal y la existencia de una retroalimentación, el proceso de comunicación se invierte, siendo el emisor el receptor y el receptor el emisor, sin embargo, poca importancia se le ha dado al mensaje que se comunica entre ambas personas y que es la base de la comunicación.

La comunicación noviolenta le da esa importancia al mensaje que se trasmite, pues no basta con expresarnos de manera propia o adecuada ante los demás, tenemos que poner mucha atención a lo que realmente queremos recibir al escuchar un mensaje, pero también qué queremos dar al expresarlo, es así como realmente nos relacionamos con los otros, qué tipo de comunicación tenemos entre nosotros. La comunicación que estamos analizando nos permite generar una conexión con los demás más allá de simplemente escucharlos, permite un acercamiento real con aquello que nos quieren comunicar, ya que fomenta en todo momento:

- Escucha activa
- Respeto
- Empatía

El deseo de compartir desde lo que sentimos, nos permite ser más honestos tanto con nosotros mismos como con los demás, pero a la vez nos permite acercarnos más. La comunicación noviolenta está fundamentada en que como individuo "observo, siento, averiguo qué necesito, qué me hace falta para enriquecer mi vida, qué observas, sientes y necesitas, que te hace falta para enriquecer tu vida" (Rosenberg, 2013).

La comunicación noviolenta es una herramienta que nos posibilita, por un lado, expresarnos y escuchar a los demás de manera respetuosa, así como expresarnos con claridad y sinceridad. Lo cual permite que, en lugar de basarnos en supuestos, prejuicios, diagnósticos mal fundamentados, veamos de manera clara lo que sentimos y necesitamos realmente, ante cualquier tipo de situación que se nos presenta cotidianamente.

Es importante recalcar que la comunicación noviolenta no es un proceso que por sí solo brinde una receta sobre qué hacer o no ante situaciones especiales. Uno de los aspectos interesantes de este instrumento es que se encuentra en continuo cambio, lo cual permite que se adapte a las condiciones tanto personales como culturales de las personas, volviéndolo más un proceso que se va enriqueciendo y transformando con la práctica.

Relaciones de comunicación no sólo basadas en el respeto, sino también en el afecto hacia las demás personas

La comunicación noviolenta está basada en cuatro componentes:

- Observación
- Sentimientos
- Necesidades
- Peticiones

Observación: se refiere precisamente al hecho de explicar lo que vemos en alguna situación en específico, de tal forma que pueda ser imposible emitir un juicio de valor, ni evaluación de ningún tipo, ya que estos juicios llevan una connotación que parte de nuestra experiencia, de lo que

hemos vivido, se encuentran formados por nuestras vivencias, formas de concebir el mundo, por lo tanto se deja de ser objetivo, y se llegan a mencionar aspectos que no corresponden a lo que realmente se está observando. Para este primer acercamiento, es muy útil manejar la observación desde la descripción del individuo, es decir, específicamente lo que se nota a simple vista.

Sentimientos: tiene que ver de manera directa con la facultad de comenzar a escuchar nuestros sentimientos y necesidades para empatizar con el otro, comenzando con la disyuntiva de cómo nos sentimos, reconocernos como seres con sentimientos y que más allá de ser racionales, también podemos manifestar muestras de alegría, tristeza, enojo, etc.

Necesidades: son la energía interna que nos impulsa a buscar la satisfacción y el bienestar propios, es algo que todos los seres humanos ocupamos para sentirnos bien tanto física, emocional y espiritualmente. Tales como: libertad, armonía, honestidad, confianza, entre otras (Rosenberg, 2013).

Peticiones: se refiere a aquello mínimo que esperamos se comprometa la otra persona involucrada; es necesario que podamos dar una petición sobre lo que la persona puede hacer. Basado en el reconocimiento de los otros factores que describimos con anterioridad, las peticiones tienen que ser expresadas de manera positiva, es decir, se debe expresar con claridad lo que pretendemos recibir del otro, decir lo que realmente se quiere expresar, con acciones concretas qué es lo que queremos.

Al existir un reconocimiento de nuestros sentimientos y necesidades, la petición no cae en la exigencia ya que ésta, a diferencia de las peticiones, suelen ser tomadas como algo negativo, y la respuesta a este tipo de circunstancia es someterse por temor o rebelarse, derivado de que en el proceso de comunicación nunca se llega a la empatía del otro.

Al responder a las necesidades de los demás por consciencia y empatía, y no por miedo o culpa, nos permite tener acercamientos más cercanos y genuinos con las personas.

Para llegar a este momento, es necesario que la comunicación sea fundamentada en la compresión empática del otro, y ésta, a su vez, no se puede separar de la escucha activa de aquel que funge como receptor, lo cual tiene que ver con escuchar no sólo atentamente a la otra persona, sino con la noción de saber y entender sus sentimientos y necesidades, escuchar desde nuestro ser al otro, sin interrumpir y tampoco con la idea de dar consejos, simplemente tomarnos el momento de simplemente escuchar lo que se nos quiere trasmitir, por lo que será necesario mantenernos callados hasta conectar con la otra persona.

La comunicación noviolenta nos enseña que los sentimientos interfieren en la comunicación que llevamos con las demás personas, pero expresarnos desde el lugar donde nos sentimos vulnerables, permite que las demás personas entiendan que sus palabras y hechos nos afectan.

La investigación: Comunicación Noviolenta en el salón de clases

Hay varios puntos que se plantearon para la realización de las sesiones, estas se realizarían de acuerdo al mapa curricular de secundaria, una vez por semana con duración de una hora, sin embargo, como se explicó anteriormente, el modelo de telesecundaria permite que cuando es necesario se amplíe el horario sin interponerse con la hora siguiente de la clase, pues la da el mismo maestro de manera seguida:

- Saber qué necesidades tengo, y cómo cubrirlas para sentirme bien conmigo.
- El reconocimiento de mis emociones y por lo tanto la responsabilidad individual de ellas.
- Respeto por mí y por mis compañeros.
- Qué pasa si algo me incomoda, cómo lo digo.
- Ejercicios basados en la honestidad
- Hablar sin evaluar.
- Los prejuicios en nuestras vidas, cómo influyen con la manera de comunicarme con los demás.

• Empatía con las personas que conviven conmigo a través del ejercicio:" yo mensaje". (Anexo 1 Ejercicio de empatía).
• Escucha activa.
• Valoración de las acciones mías y de las demás personas, basadas en el cubrimiento de necesidades y sentimientos.

Las sesiones a mi cargo, en que intervinieron directamente los alumnos, se realizaron semanalmente desde la primera de octubre hasta la inicial de diciembre del 2018. Es necesario mencionar que mientras transcurrían las sesiones, se suscitaron algunas molestias entre compañeros de clase, para lo cual el docente retomaba las dinámicas vistas en el taller de comunicación noviolenta para transformar los conflictos entre los alumnos. El inicio fue difícil, primero para que ellos reconocieran desde qué aspectos de sus necesidades se sentían violentados, pues se trataba que los alumnos involucrados fueran quienes, además de reconocer las necesidades y los sentimientos que producían en ellos, la actitud del o de los otros compañeros, vieran las posturas de los demás involucrados, y de manera conjunta buscaran una posible solución y una petición que permitiera una convivencia respetuosa y tranquila.

Conforme avanzaron las sesiones, se profundizaban más tanto en dinámicas como en los temas sobre la noviolencia, se enfocaban no sólo a la teorización de conceptos por parte de los alumnos, sino a través de ejercicios reales que les permitieran ver la práctica directa en su vida real sobre las temáticas planteadas semanalmente. En cada sesión, los alumnos iban relacionando el concepto de noviolencia no sólo para el aula, había momentos en que las dinámicas hacían relucir temas familiares. Algunos intentaban ser empáticos con esas situaciones, sin justificarlas, empezando por describir los hechos que vivían, de una manera menos prejuiciada por su parte, y desde ellos, incidir para no reproducir estas dinámicas en el aula. Ver desde qué perspectiva estaban ellos accionando, ocurrió mucho en la dinámica de escucha activa, al hacerse conscientes desde qué ámbitos estaban incidiendo. Para que una relación de comunicación se realice de

la mejor forma y de manera efectiva, cayeron en cuenta, que en algunas de las ocasiones sus compañeros sólo querían ser escuchados, sin que con ello pidieran o quisieran un consejo o algo, y mucho menos que este tipo de información fuera contraproducente para ellos, es decir, que pudieran aprovecharse de ella para ofender a alguien.

En el mes de diciembre se dieron por terminadas las sesiones de talleres sobre comunicación noviolenta. Después del periodo de vacaciones se continuaron con las intervenciones en el grupo de 3º E, en las cual se pretendía tener un papel de observador participante. En la hora a la semana que iba, observaba a los alumnos, el tipo de problemáticas que tenían y las que llegaban a presentarse. Al inicio de las sesiones los alumnos tenían ciertos roces, relacionados con el uso de material didáctico individual, ya que lo agarraban sin consentimiento; lo más frecuente era que decían a sus compañeros palabras que les parecían graciosas para quienes las pronunciaban, pero a quienes iban dirigidos este tipo de comentarios no pensaban lo mismo, al contrario, no respondían, pero se agachaban. Se le pidió al docente que identificara a los actores involucrados, y de manera muy personal, se les hacía énfasis en las posturas que habíamos estado llevando en las sesiones de comunicación noviolenta, en las que el alumno que se había sentido agredido empezaba a mencionar desde la honestidad qué necesidad personal no se había sentido cubierta, lo que tenía mucho que ver con el respeto al otro, y de ahí expresar cómo se había sentido, mencionando una petición hacia esa persona desde la forma en que la afectada se había sentido.

Conforme avanzaron las sesiones a las que asistía, los alumnos de manera paulatina e individual se iban dando cuenta de lo que sus palabras podían ocasionar hacia la persona o personas con las que convivía, para bien o para mal. En caso de que estas ocasionaran un conflicto, se decidió ya no decirles que hablaran con sus compañeros para tratar de arreglar las cosas o llegar a acuerdos o peticiones por ambas partes, sino que de los propios alumnos que realizaban comentarios hirientes, prejuiciosos hacia sus compañeros, se buscara la manera de hablar con su compañero o

compañeros con los que habían tenido roces para entender, desde la perspectiva del otro, qué parte de sus necesidades habían sido trastocadas y el sentimiento que había surgido de ese acto.

En el mes de marzo, se observó un cambio más evidente y generalizado en el grupo, que iba más allá de solucionar un conflicto provocado por la manera en se referían o hablaban entre compañeros; cabe destacar que aunque no fue la finalidad especifica de la sesiones de comunicación noviolenta, fue un instrumento que permitió en varias ocasiones llegar a acuerdos y peticiones. Los alumnos eran ya más capaces no sólo de contener lo que hablaban y cómo lo hacían, sino de llegar a un inicio de consciencia del valor que tenía su palabra ante los demás. Que era válido reconocer sus descontentos, sus puntos de vista, pero partiendo de las necesidades que ellos sentían habían sido vulneradas o afectadas e inmediatamente mencionar el sentimiento que esto producía en ellos.

Es muy importante indicar esto, ya que con la tutoría de educación emocional que enmarca la SEP, adecuada curricularmente para realizar este taller de comunicación noviolenta, se menciona que dentro de los propósitos principales se encuentra desarrollar y poner en práctica la capacidad de actuar hacia quienes exhiben pensamientos y conductas empáticas, o contrarias a las propias valoraciones éticas y morales (SEP, 2018).

El enfoque que se le estaba dando al taller, no sólo permitió que los estudiantes se reconocieran como seres emocionales, que sienten y piensan de manera diferente, sino que ellos mismos descubrieron que con los instrumentos de la comunicación noviolenta que se les brindaron en los talleres de octubre a diciembre, tenían una forma de transformar los conflictos que se suscitaban en el aula de manera bidireccional, es decir, no partían del hecho de saber cómo sentían o pensaban ellos, sino que poco a poco comprendieron que eso también tenía que ver con el otro y permitirse voltear a ver a su compañero, como un ser que piensa y siente de manera distinta a él; fue una forma importante, que les permitió llegar a otro proceso un poco más profundo. También los llevó a reconocer que la comunicación es un arma, con toda la connotación que esta palabra pu-

diera tener, ya que literalmente puede servir para herir emocionalmente a sus compañeros con frases evaluativas, llenas de prejuicios, que en muchos de los casos se convertían en insultos o comentarios mal intencionados.

Con el ejercicio del "yo mensaje", se les brindó una herramienta para darse cuenta y ser conscientes de aquello que su compañero podía llegar a sentir al ser agredido verbalmente, y que lo expresara frente a la persona involucrada, desataba un proceso de empatía, donde la persona, desde su postura, podía entender o tratar de hacerlo, sin justificar en ningún momento las acciones del compañero, pero sí conocer qué es lo que a alguien le hace decir o hacer ciertas cosas, y no sólo eso, sino ver formas de proponer peticiones hacia una o ambas partes.

Conforme avanzaban las semanas, hacia finales de abril, el grupo se vio más unido, la convivencia creció entre ellos y con ello también la confianza, se notó un grupo más amable, no sólo en la forma en que ya se comunicaban, sino en el tipo de lenguaje que utilizaban entre ellos. Es importante mencionar que se mostraban más atentos en clase, el profesor ya no tenía que estarse preocupando por solucionar las problemáticas que se suscitaban día a día, se centraba más en sus clases y en las dinámicas que usaría para éstas.

Las relaciones maestro-alumnos, alumno-alumno, cambiaron de manera muy positiva respecto a cómo habían iniciado en el ciclo escolar.

Por último, me gustaría mencionar que algo interesante que retomo de la experiencia de la comunicación noviolenta en el aula de 3º E, es el hecho de que los alumnos hayan sido capaces, por ellos mismos, de quitarse el tabú ante los maestros de los demás grupos y sus propios compañeros de ser jóvenes desastrosos, como estaban catalogados, y que no sólo hayan transformado este prejuicio que tenían para ellos, sino que se hicieron conscientes de que la forma en que nos comunicamos es la que provoca que una persona pueda convivir mejor o no con nosotros.

Testimonios

Estos testimonios de los alumnos, recabados hacia el final de la investiga-

ción, son muy indicativos del proceso de comunicación noviolenta realizado:

> *Me siento muy feliz porque ya puedo expresarme con confianza con mis compañeros sin miedo a que ellos se burlen de mí* (Nancy, 14 años).
> *Me causa mucha armonía poder llegar al salón de clases para aprender, sin estar pensando en que me van a molestar mis compañeros* (Alberto, 14 años).
> *Me siento muy tranquilo al entrar al salón de clases y que todos podamos llevarnos bien, sin insultos* (Karla, 14 años).
> *Me causa mucha seguridad, saber que mis compañeros me pueden apoyar si tengo una situación de la escuela que pueda incomodarme* (Luis, 15 años).

La categorización del aula nos puede aportar, en parte, que las relaciones sociales al momento final del taller realizado y el seguimiento brindado al grupo de 3º E, son amenas, respetuosas, siendo este cúmulo de micro sociedades estudiantiles una dinámica que constituye el continuo proceso de enseñanza-aprendizaje, reunidos en un vertiginoso y apasionante escenario de tensiones entre los deseos individuales y grupales, representando sus tendencias colectivas, comunión de valores, estructura de creencias y motivaciones (Souto, M., 1996).

Haciendo énfasis en una enseñanza diversificada, en la cual se pueden ver los destellos de interés que los alumnos presentan en el aula, haciendo equipo con sus demás compañeros, mediante un ambiente de aprendizaje que comienza con los conceptos que se retomarán en la clase, hasta llegar a la dinamización de la misma, mediante la participación activa de los estudiantes, demuestra en todo momento la confianza que se tiene, ya que al cometer un error, es visto como una forma continua del aprender, el cual no es reprendido por el docente.

Conclusiones

Los temas vinculados a la educación y su problemática, no pueden ignorar la doble dimensión en la que se halla inmersa la práctica de la enseñan-

za. Una breve aproximación a la perspectiva áulica, el vínculo que entre docentes y estudiantes resguardan con su realidad cotidiana una estrecha relación y acuerdos pactados sin palabras, una dinámica y límites; con otra perspectiva se entiende una acción educativa globalizadora, desde un espacio áulico delimitado se intenta dar luz sobre la dinámica de proceso de enseñanza-aprendizaje siendo en primera instancia la dimensión teórica lejana a las prácticas y viceversa.

Las categorías que destacan dentro de la dinámica áulica están relacionadas con las emociones que sienten los estudiantes cuando se aíslan, ya sea pasiva o activamente. Se manifiestan tendencias al realizar actividades bajo obligación, cansancio o pérdida de atención.

Podemos ver cómo la realización de este taller de "Comunicación Noviolenta" a lo largo del ciclo escolar 2018-2019 tuvo resultados que, más allá de ser cuantificables, se vieron de manera drástica en la forma en que iniciaron el ciclo escolar, en cuanto a convenciones de comunicación nos referimos, y cómo estas dinámicas cambiaron de manera muy sustanciosa y gratificante conforme los alumnos eran conscientes de que la comunicación con las demás personas no sólo dependía de los ánimos o formas ya aprendidas, sino que éstas perjudicaban a las demás personas.

La finalidad era que la convivencialidad en el aula se viera beneficiada, lo cual se logró casi totalmente. Cabe recalcar que esta práctica educativa fue llevada a cabo desde la noviolencia, que tuvo como finalidad no solo el hecho de que los alumnos fueran capaces de relacionarse de manera más cordial con sus compañeros, potencializando en cierta forma la convivencialidad dentro del aula, y de manera más enfática, humanizar al otro desde las dinámicas basadas en la empatía y la comprensión de los sentimientos de los compañeros de clases, dejando muy en claro que lo que expresamos, sea lo que sea, siempre debe estar pensado no sólo desde lo que se quiere comunicar, ver la manera en la cual pueda expresarse sin violentar en ningún momento a la otra persona, pero también considerar como algo muy importante, que las relaciones de comunicación son relaciones también sociales y en tanto humanas.

Es gratificante mencionar que las dinámicas del taller de comunicación noviolenta me permitieron ver de manera muy específica, el proceso que, como seres humanos tenemos, de tomar consciencia, primero, de que somos seres emocionales que sentimos, pensamos, pero que nos es difícil reconocerlo. Los alumnos, al inicio de los talleres, tenían dificultad para reconocerse como seres emocionales que tienen sentimientos y necesidades, sin embargo, poco a poco estas conceptualizaciones las fueron reconociendo y, con esto, reconociéndose a sí mismos. El proceso fue largo pero muy gratificante, ver al final del ciclo escolar que los alumnos ya convivían de manera más amena entre ellos y el profesor, que su forma de comunicación cambió de manera drástica, con lo cual las incidencias de conflicto bajaron en un nivel muy alto, y las problemáticas, que en ocasiones todavía se llegaban a dar de manera esporádica, los alumnos tenían la facultad no de discutir y elevar el problema, sino de hablar y llegar a acuerdos mediante las peticiones que se llevaban a cabo en el proceso de comunicación noviolenta.

El docente se sentía también muy cómodo dentro del grupo y mencionaba que le era más fácil llevar a cabo sus dinámicas de trabajo, ya que no debía preocuparse con temas de disciplina o conflictos, que se suscitaban con anterioridad.

Por lo cual, también puedo concluir que existen diferentes factores que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje que en ocasiones se invisibilizan y que aportan en suma medida al hecho educativo.

Bibliografía

Castillo, Reyna. (2019). Entrevistas realizadas al personal docente y administrativo de la escuela telesecundaria Sor Juana Inés de La Cruz. (agosto 2018-octubre 2018)

Morin, Edgar. (1996). *El paradigma de la complejidad en introducción al pensamiento complejo.* Caracas: UNESCO.

Rosenberg B, Marshall. (2013). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida.* Bue-

nos Aires: Gran Aldea Editores.
Secretaría de Educación Pública. (2018). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Tutorías y Educación socioemocional Educación Secundaria. Plan y Programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.
Secretaría de Educación Pública. (2018). *Consejo Técnico Escolar. Decisiones tendientes a la mejora del aprendizaje de los alumnos*. México: SEP.
Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Mino y Dávila Editores.
Souto, M. (1996). *La clase escolar: una mirada desde la didáctica de lo grupal. En Corrientes Didácticas contemporáneas*. Camilloni, A. y Otros. Buenos Aires: Paidós.

Páginas electrónicas:

http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM15mexico/municipios/15104a.html
https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://internet.contenidos.inegi. org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estru c/inter_censal/panorama/702825082246.pdf&ved=2ahUKEwj67qCbyKnlAhXB6Z4KHV1zAd4QFjADegQIBxAJ&usg=AOvVaw2hphTPlLBmgX-O0re6ewbf
https://www.inegi.org.mx/app/buscador/default.html?q=TLALNEPANTLA#tabMCcollaps e-Indicadores
http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indices_de_Marginacion_2010_por_entidad_federativa_y_municipio
https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/42869/Mexico_104.pdf

Anexo 1: "Yo mensaje"

Actividad del "Yo mensaje" para que se expresen desde las necesidades afectadas o no cubiertas por la conducta de la otra persona, para que concientice lo que puede hacer sentir a otra.

Cuadro retomado y adecuado para mayor comprensión de los alumnos de la idea original de Rosenberg B., Marshall. (2013).

Cuando haces o dices____________(explicas la conducta o hecho).

Me siento_____________________(desarrollas el sentimiento que te provoca la acción).

Porque me siento_______________(explicas la necesidad que se ve afectada o que no se está cubriendo).

Si estás de acuerdo, me gustaría que______________ (expresas de manera clara una petición, una acción que quisieras que hiciera la persona involucrada).

Índice

Aportes socio y psicopedagógicos para comprender y transformar las relaciones de violencia en co-operación y convivencialidad en diferentes espacios educativos, fue realizado por la Facultad de Filosofía y letras de la UNAM, se terminó de imprimir en octubre de 2019 en los talleres de Colore Arte, Rinconada de Macondo, edificio José A., núm 304, colonia Pedregal de Carrasco, Coyoacán, México, Ciudad de México. Se tiraron 150 ejemplares en papel cultural de 90 gramos. Se utilizó en la composición la familia tipográfica completa Garamond en diferentes puntajes y adaptaciones. La totalidad del contenido de la presente publicación es responsabilidad del autor, y en su caso, corresponsabilidad de los coautores y del coordinador o coordinadores de la misma. El diseño de la cubierta fue elaborado por Miriam Miranda Trujillo. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Edgar Piedragil.

Aportes socio y psicopedagógicos

para comprender y transformar las relaciones de violencia en co-operación y convivencialidad en diferentes espacios educativos

Les presentamos los avances exploratorios realizados al interior de diferentes espacios educativos: en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través de un PAPIME, y en una escuela secundaria pública en una zona de alta inseguridad en Morelos, acerca de las relaciones de violencia a su interior. Estos se realizaron como parte de procesos formativos con el fin de que, a partir del conocimiento logrado y de las propuestas de los participantes, se pudieran transformar en relaciones de co-operación, hacia la construcción de un modelo basado en una Cultura de Paz y de Noviolencia.





